





Laas

L. germ.

152 mb (1)



<36614184620016



<36614184620016

Bayer. Staatsbibliothek







*L. germ.  
152 mb (1)*

*Laas*

# DER DEUTSCHE AUFSATZ

IN DEN OBEREN GYMNASIALKLASSEN.

---

## THEORIE UND MATERIALIEN

ZUSAMMENGESTELLT

VON

ERNST LAAS.

*Ersatz  
7. VII, 1925*

---

ERSTE ABTEILUNG:

EINLEITUNG UND THEORIE.

---

DRITTE AUFLAGE

BESORGT VON

J. IMELMANN.

*ohne*

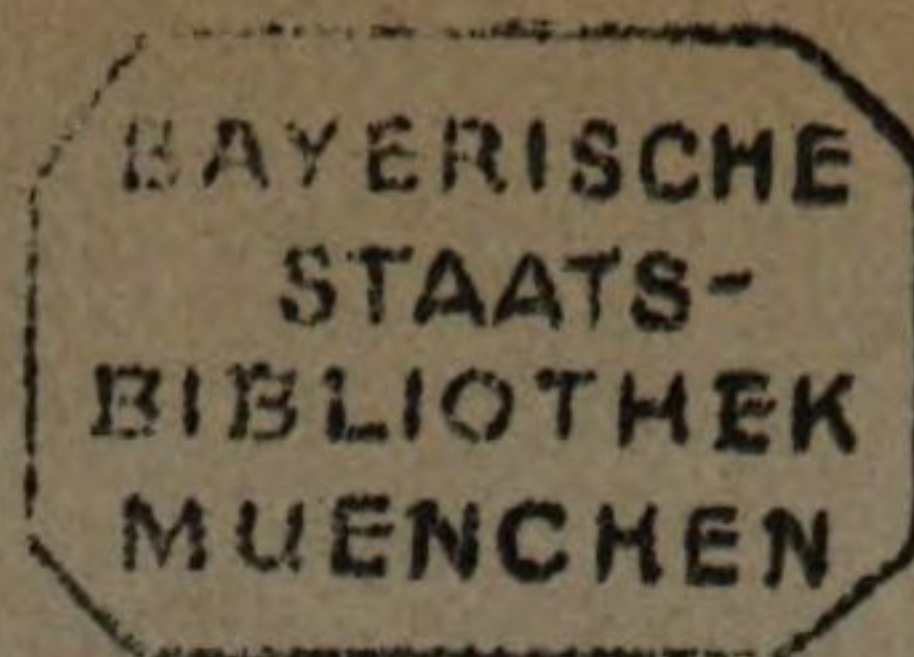
---

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1898.







DER DEUTSCHE AUFSATZ

in den

oberen Gymnasialklassen.

---





DER DEUTSCHE AUFSATZ

IN DER GEMEINEN SCHULPRAKTIK

THEORIE UND MATERIALIEN

ZUSAMMENGEFASST

VON

ERNST BLAU

LEHRER AN DER

RECHTS-ANWALTSKAMMER

DRITTE AUFLAGE

VERMehrt um

1. JAHRES

LEIPZIG

VERLAG VON F. V. DEUTSCH

1902



## Vorwort zur zweiten Auflage.

---

Die erste Auflage des vorliegenden Buches erschien 1868 unter dem Titel: Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (Prima). Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, enthaltend Theorie und Materialien, zusammengestellt aus den Erträgen und Erfahrungen des Unterrichts von Dr. Ernst Laas, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. Es war „als ein Rechenschaftsbericht über eine mit Liebe und Neigung . . . . ausgeübte Thätigkeit“ gedacht; acht Jahre solcher Thätigkeit lagen hinter mir. „Zunächst für Lehrer bestimmt“ schien es gleichwohl in manchen Partien auch für Schüler verwertbar zu sein.

Die jetzige Modifikation resp. Kürzung des Titels deutet an, daß mit dem Buche einige Veränderungen vorgegangen sind, über die ich zu berichten habe. Man wird sie nach dem im Vorwort des S. 1 Anm. 1 citierten Buches vom Jahre 1872 (S. V) Gesagten und in Anbetracht des Wechsels der Jahre und meiner amtlichen Stellung zum Teil erwartet haben. Ich muß meinen Erklärungen ein paar Notizen vorausschicken.

Nach Abschluß des „Deutschen Aufsatzes“ vertiefte sich der Autor in Betrachtungen und Studien über den Zusammenhang des Unterrichts, den er auf der Höhe des Schullebens teilnahmevoll ergriffen und monographisch behandelt hatte, mit den organischen Vorstufen und weiter mit dem Gesamtbetrieb und den letzten Zielen des Gymnasialunterrichts. Er sah sich mit diesen Bemühungen in historisch-kritische Untersuchungen geworfen, über deren Gang und Ergebnisse er seither mehrfach Gelegenheit gehabt hat, Mitteilungen zu machen. Inzwischen suchte er neben dem deutschen Unterricht in beiden



Primen auch den in der Ober-Secunda in die Hand zu bekommen und zugleich mehr und mehr diejenigen Verbindungen mit andern Disziplinen der Schule zu gewinnen, welche unten Einleitung No. 10 beschrieben sind, und die eine Unterrichtsposition darstellen, auf welcher nun im wesentlichen die theoretischen Erörterungen und praktischen Ratschläge des vorliegenden Buches ruhen, wie sie andererseits der Autor während seiner Schulthätigkeit als die seiner Natur, Neigung und Vorbildung entsprechendste ansehen zu müssen geglaubt hat. Es war natürlich, daß er in dieser Lage zu Modifikationen früherer Ansichten sowie vor allem zu einer Menge neuer Materialien gelangte, die er bei Gelegenheit dem alten Buche zuführen zu können wünschte.

Wie diese Gelegenheit viel zu früh an ihn herantrat, und zwar in einem Augenblick einschneidendsten Berufswechsels, wo es ihm nicht einmal vergönnt war, die inzwischen angestellten historisierenden Betrachtungen und organisatorischen Versuche, den gesamten deutschen Unterricht betreffend, zu einem auch nur subjektiv völlig befriedigenden Abschlufs zu führen, ist in dem oben citierten Vorwort vom Jahre 1872 zur Genüge entwickelt worden.

Eben dort ist auch angedeutet, daß von den Mängeln der alten Arbeit vorzugsweise das Fehlen der „Einheit“ inzwischen dem Verfasser schwer aufs Herz gefallen war. Als er sein Buch über den deutschen Aufsatz veröffentlichte, lebte er des Glaubens, den er seitdem als einen jugendlich naiven hat ansehen müssen, daß seine Mittheilungen ganz von selbst „Einheit“ haben würden, da er seinerseits sich ja bewußt wäre, den Unterricht, über den sie berichteten „in einheitlichem Geiste“ (Vorwort S. IV) erteilt zu haben.

Um einer künftigen zweiten Auflage neben jener, soll ich sagen erreichten oder nur erstrebten, formalen Einheit auch in stofflicher Beziehung Einheit verschaffen zu können, so weit nur irgend bei der Natur der behandelten Gegenstände dergleichen möglich wäre, wurden 1872 dem alten Buche diejenigen Partien entzogen und dem neuen einverleibt, welche weniger speziell mit dem deutschen Aufsatz der obersten Stufen, als generell mit der Organisation des gesamten deutschen Unterrichts am Gymnasium Verbindung zu haben schienen. Die nach Abzug dieser Aussonderungen übrig bleibenden Teile, auf Grund der Erfahrungen der späteren Unterrichtsjahre modi-



fiziert, von jugendlichen Auswüchsen und unlebendigen Bestandstücken gesäubert, durch neugewonnene instruktive Materialien vervollständigt, gedachte der Verfasser bei Gelegenheit und zwar mit möglichster Berücksichtigung berechtigter Einheitsansprüche zu einer zweiten Auflage herzurichten. Diese Auflage sollte die Anreize zur Mischung des didaktischen Tones, welche in der wenn auch noch so leisen direkten Mitberücksichtigung von Schülererwartungen lagen, unbedingt aufgeben; das Buch sollte ganz für Lehrer sein. Der „einheitliche Geist“, der darin schon das erstemal hatte spürbar sein sollen, sollte kräftiger und bestimmter zum Vorschein kommen: die Arbeit am deutschen Aufsatz sollte noch deutlicher und energischer im Sinne einer wissenschaftlichen Propädeutik verstanden werden. Die Materialien sollten durch die inzwischen eingetretenen Verknüpfungen mit den sachgemäßen Unterrichtsverwandtschaften trotz des Zuwachses an Reichhaltigkeit in einen geschlosseneren Zusammenhang treten.

Unter den Anforderungen an meine Zeit und Arbeitskraft, welche seitdem aus meiner hiesigen Stellung erwachsen, rückte leider die Möglichkeit, jene Absichten zu verwirklichen, in so weite Ferne, daß ich der Verlagshandlung zunächst gestattete, einen bloßen Abdruck des alten Textes zu veranstalten (1874).

Als auch dieser bald wieder zusammenschwand, mochte und konnte ich natürlich das zum Teil innerlich Überwundene und zu einem andern Teil schon im „Deutschen Unterricht“ Verwertete nicht noch einmal reproduzieren lassen. Da ich mich jedoch auch nicht ohne weiteres zu entschließen vermochte, das Buch vorzeitig dem Untergang preiszugeben, ich andererseits inzwischen aber in ganz neue Studien so eingesponnen war, daß mir nicht bloß der alte Druck, sondern auch die für die zweite Auflage gesammelten „Entwürfe“ einen überaus fremdartigen Eindruck machten, so daß ich befürchtete, bei Überarbeitung des Vergangenen und Verblaßten mir die unnatürlichsten Anspannungen auferlegen zu müssen, ohne schließlich doch dem Erzeugnis das Gepräge frischen Lebens erhalten zu können, so versuchte ich zunächst, unter Überlassung meiner Skizzen und Sammlungen, die Hand eines erfahrenen und mit meiner Art, den deutschen Unterricht anzusehen, wohlvertrauten Freundes zur Um- und Neugestaltung zu gewinnen. Als dieser Versuch schließlich an der Undurchsichtigkeit und Unvollendung des von mir Dargebotenen scheiterte, beschloß



ich, einer völligen Preisgebung des Buches wie früher abhold, zwischen meinen jetzigen Pflichten und Interessen und dem Wunsche, das in jungen Jahren Entworfenen von einem reiferen Standpunkte aus zu einem gewissen Abschlufs zu bringen, eine Art von Transaction einzugehen, indem ich eine bestimmte Zeit, die ich allenfalls meiner gegenwärtigen Pflicht glaubte absparen oder soll ich sagen abstehlen? zu können, der erneuerten Pflege der alten Arbeit zur Verfügung stellte.

Ich glaube mir das Zeugnis erteilen zu dürfen, dafs ich die ausgeworfenen Monate in intensiver Thätigkeit benutzt habe. Leider mufs ich bei der Mühsamkeit des Unternommenen, bei der Schwierigkeit, längst fallen gelassene Fäden innerlich wieder anzuknüpfen und bei dem für die Aufgabe immerhin knappen Zeitmafs, das ich habe erübrigen können, ernstlich in Sorge sein, ob dasjenige, was letzter Hand geschehen ist, den alten Freunden des Buches so zusagen werde, dafs sie nicht lieber doch gewünscht hätten, es wäre unter den obwaltenden Umständen nichts mehr an ihm geschehen.

Dafs ich angesichts dieser Umstände den Mut nicht hatte, für alles Gegebene noch jetzt im Titel ausdrücklich auf die Erträgnisse und Erfahrungen des Unterrichts Berufung zu thun, wird man jedenfalls verständlich finden.

Strafsburg im Elsaß, 25. November 1877.

**Ernst Laas.**

---

*Die vorliegende dritte Auflage der ersten Abteilung des „Deutschen Aufsatzes“ erscheint erst jetzt, vier Jahre nach der zweiten; das praktische Bedürfnis der Lehrer war stärker als das theoretische, dem die rhetorisch-logischen Erörterungen des scharfen Dialektikers in dieser ersten entgegenkommen. Ich brauche kaum zu bemerken, dafs ich bei ihrer Bearbeitung ganz ebenso wie bei der zweiten verfahren bin, und darf daher den Leser einfach auf mein Vorwort zu dieser verweisen.*

*Berlin, Februar 1898.*

**J. I.**



# Inhaltsverzeichnis.

|                                                                                                                    | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Vorwort . . . . .                                                                                                  | III   |
| <b>Einleitung.</b>                                                                                                 |       |
| 1. Aufsatz und Rede in ihrer Stellung zum gebildeten Leben . .                                                     | 1     |
| 2. Was der übrige Unterricht für gebildeten Gedankenausdruck leistet . . . . .                                     | 2     |
| 3. Besondere Übungen nötig. Die antiken Veranstaltungen. Beschränkung auf den Aufsatz . . . . .                    | 3     |
| 4. Das Verhältniß des bezüglichen Unterrichts zur logischen Propädeutik . . . . .                                  | 9     |
| 5. Der Aufsatz eine auf Verinnerlichung des Gelernten abzielende „Produktion“ . . . . .                            | 13    |
| 6. Der Aufsatz ein Mittel zur Ausbeutung der Lektüre, insbesondere der Privatlektüre . . . . .                     | 17    |
| 7. Erziehliche Bedeutung der Korrektur . . . . .                                                                   | 18    |
| 8. Der Aufsatz im Dienst wissenschaftlicher Propädeutik . . . .                                                    | 18    |
| 9. Warum das vorliegende Buch nur die oberen Klassen berücksichtigt. Verbindung von Theorie und Übung . . . .      | 19    |
| 10. Die Fundstätten der Themata. Vereinigung des logisch-rhetorischen Unterrichts mit andern Disziplinen . . . . . | 22    |

## Erster Teil.

### Die Theorie.

#### Erstes Kapitel.

#### Die Vorbereitungen zur Abfassung des deutschen Aufsatzes.

##### § 1. Das Thema.

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Vorläufige Erinnerungen über die Beziehung des Aufsatzes auf den Leser . . . . .         | 28 |
| 2. Die verschiedenen Arten (Modi) der Aufgaben und ihrer stilistischen Behandlung . . . . . | 30 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Seite |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 3. Ist eine Verteilung der Pensa nach diesen Modis möglich? . . .                                                                                                                                                                                                                                                               | 35    |
| 4. Der Wortlaut des Themas . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 39    |
| 5. Die Einheit des Themas . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 42    |
| 6. Die Einheit in der Vielheit . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 44    |
| 7. Das Nachdenken. Ideenassoziation, Interesse . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                        | 53    |
| 8. Mehrere Aufgaben zur Auswahl? Innerer Zusammenhang der<br>Themata . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                  | 57    |
| 9. Das Abituriententhema . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 62    |
| § 2. Analysis und Paraphrase.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |       |
| 10. Hermeneutische Vorarbeit . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 66    |
| 11. Analysis; die „Voraussetzungen“ des Themas . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                        | 70    |
| 12. Thematisches Subjekt und Prädikat . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 73    |
| § 3. Erzählungen, Beschreibungen, Charakteristiken u. dgl.                                                                                                                                                                                                                                                                      |       |
| 13. Erzählung, Beschreibung, Charakteristik . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                           | 77    |
| 14. Loci, τόποι . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 79    |
| 15. Die loci für Erzählungen und Beschreibungen. Die Vorfälle<br>sind erlebt, das zu beschreibende Ding ist sinnlich wahr-<br>nehmbar . . . . .                                                                                                                                                                                 | 81    |
| 16. Erzählungen und Beschreibungen auf Grund von Lesemateria-<br>lien. Grundlegendes „Schema“. Zwei homerische Beispiele:<br>a. Trojas Vorgeschichte; b. die Insel Ithaka . . . . .                                                                                                                                             | 84    |
| 17. Schilderung eines Zustandes auf Grund von Lesematerialien.<br>Beispiel: Der Zustand des deutschen Reiches in Goethes<br>Götz von Berlichingen . . . . .                                                                                                                                                                     | 89    |
| 18. Charakteristik. Erstes Beispiel: Penelope nach Homer . . .                                                                                                                                                                                                                                                                  | 91    |
| 19. Zweites Beispiel: Schillers Wallenstein . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                           | 94    |
| § 4. Partitio, distributio, divisio; analysis, distinctio,<br>definitio. Der Begriff des Wesentlichen.                                                                                                                                                                                                                          |       |
| 20. Einführung und Erläuterung der Ausdrücke partitio, divisio,<br>analysis, distinctio, distributio, definitio. — Wörter und Vor-<br>stellungen (Begriffe) . . . . .                                                                                                                                                           | 103   |
| 21. Muster und Übungsvorschläge für Partitio, Divisio, Distributio.<br>Der Mensch . . . . .                                                                                                                                                                                                                                     | 111   |
| 22. Aufsatzthemata. Beispiel: Was essen die Menschen bei Homer?                                                                                                                                                                                                                                                                 | 115   |
| 23. Der Begriff des Wesentlichen. Thema: a) Welches sind<br>nach Lessing die wesentlichen Merkmale einer Tragödie? —<br>b) Reflexionen über den Begriff des Wesentlichen . . . auf<br>Grund einiger im vorigen Jahrhundert über den Reim, die<br>Komödie, die Tragödie und das Epigramm gepflogenen Dis-<br>kussionen . . . . . | 116   |
| 24. Die Definition. Beispiele . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 126   |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 25. Aufsätze zur Analysis, Distinctio und Definitio. Themata, den Wortgebrauch einzelner Autoren betreffend: a) Die Bedeutung der <i>μοῖρα</i> bei Homer. b) Was nennt Lessing ein christliches Trauerspiel? c) Der Ehrbegriff Tellheims in Minna von Barnhelm. d) Was versteht Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie unter einem Genie? . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 130 |
| 26. Themata im Anschluß an den Sprachgebrauch. a) Der Begriff Vorurteil. b) Das Naive. c) Das Komische. Die „negativen Instanzen“. Der Beitrag der Distinktion. — Thema d: Sechs Wörtchen nehmen mich in Anspruch jeden Tag: Ich soll, ich muß, ich kann, ich will, ich darf, ich mag. — Die genetische Definition . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 134 |
| § 5. Die Kategorieen der Relation, insbesondere die causalen Maßstäbe der Wertschätzung.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
| 27. Erklärungen . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 148 |
| 28. Themata: a) Die Gefahren der Einsamkeit. b) Tout notre mal vient de ne pouvoir être seuls . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 152 |
| 29. Andeutungen über Güter und Zwecke . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 154 |
| § 6. Urteile; Beweis oder Widerlegung derselben.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |     |
| 30. Übersicht über die Hauptformen der Beziehung von Subjekt und Prädikat; rekapitulierender Hinweis auf die Beweisfundstätten . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 156 |
| 31. Themata als Belege für die Ergiebigkeit der entwickelten loci: a) Es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist. — b) Honestum est laudari a laudato viro. — c) Wen Gott lieb hat, den züchtigt er. — d) Labor voluptasque, dissimillima natura, naturali quadam inter se societate sunt juncta. — e) Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, so führen über Strom und Hügel. — f) Gehn hat wohl so viel ausgerichtet als laufen. — g) Wo viel Licht ist, ist auch starker Schatten. — h) Wer sich den Menschen nützlich machen will, muß doch zunächst sich ihnen gleich zu stellen suchen. — i) Vielen gefallen ist schlimm . . . . . | 164 |
| 32. Das Chrienschema . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 177 |
| 33. Die topische Tafel des R. Agricola, erläutert und modifiziert                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 179 |

## Zweites Kapitel.

### Die Abfassung des Aufsatzes und die Korrektur.

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| § 1. Allgemeine Regeln der Anordnung. Organisation des Rumpfes der Abhandlung.                                                                |     |
| 34. Vorläufige Orientierung. Sichtung und Ordnung sind nötig. Aber methodologische Lehren scheinen sich dafür nicht geben zu lassen . . . . . | 189 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                      | Seite |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 35. Erstes Gesetz der Komposition: Einheit und Totalität ( <i>ὅλον, τέλειον</i> ) . . . . .                                                                                                                                                                          | 191   |
| 36. Gliederung des eigentlichen Corpus des Aufsatzes. Unterschied der Teilungen der Inventio und Dispositio. Beispiel: Arbeit macht das Leben süß . . . . .                                                                                                          | 194   |
| 37. Logische Kriterien. Gegensätze, die sich ausschließen . . . .                                                                                                                                                                                                    | 197   |
| 38. Äußerliche Schemata. Die Chrie. Noch einmal der Unterschied von Inventio und Dispositio . . . . .                                                                                                                                                                | 200   |
| 39. Nützlich ist es, aus vorliegenden Abhandlungen die Disposition herauszulösen, sowie ungeordnete Stoffe in Schemata zu bringen. Beispiel: Goethes Italienische Reise . . . . .                                                                                    | 210   |
| 40. Der Leser. Commutationes und translationes des Hauptplans aus Rücksicht auf den Leser . . . . .                                                                                                                                                                  | 214   |
| 41. Das Gesetz des Fortschritts. „Explikation“ und „Fortschritt im engeren Sinne“. Anfangs- und Endpunkte fortschreitender Bewegung. Sie ist oft in den zu Grunde liegenden Leseabschnitten und in den sie ausbeutenden Aufsätzen eine völlig verschiedene . . . . . | 216   |

## § 2. Einleitung und Schluss.

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 42. Die Einleitung. Einwände, Widerlegung derselben. Rücksichten auf die Sache, auf den Leser. Hauptmodi; Vortrag derselben . . . . . | 232 |
| 43. Der Schluss. Anlehnung an die Vorschriften des Aristoteles .                                                                      | 246 |

## § 3. Die Korrektur.

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 44. Die Korrektur. Hauptsache: die Herausarbeitung der richtigen Anordnung. Beispiel: das Thema „Goethes Vater“ . . . . | 250 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|





## Einleitung.

### 1.

Aufsatz, Abhandlung, Vortrag, Rede sind Namen für E. 1.  
gewisse geistige Erzeugnisse, die so viel Verwandtschaft haben,  
daß man sie einer gemeinsamen Betrachtung unterstellen kann<sup>1)</sup>.  
Sie gehen, wenn nicht ausschließlich zu einsamer Freude oder  
eigener Übung entworfen, auf Belehrung und sonstige  
innere Umbildung anderer aus. Und im Unterschied von  
umfassenderen und gewichtigeren Geistesprodukten lehrhaften  
und anderweit psychisch wirksamen Charakters, wie Büchern,  
sind sie sämtlich fast des gleichen, nämlich eines verhältnismäßig  
beschränkten, in Einer continuierlichen Thätigkeit überschaubaren,  
so zu sagen in Einer Sitzung perzipierbaren Gehalts und Umfangs.

Groß ist der Kreis ihrer Autoren; groß das Publikum, auf  
das sie wirken wollen.

Einen Aufsatz zu schreiben und eine Rede zu halten, dazu  
können amtlicher Beruf und gesellschaftliche Rücksicht jeden  
von denen vielfach führen, die auf unsern höheren Vorbereitungs-  
anstalten für Wissenschaft und Leben erzogen und unterrichtet  
werden. Sie gelten einst als die „Gebildeten;“ in weiteren  
oder engeren Kreisen zur Leitung der andern berufen. Es  
ist eine natürliche Folge dieser ihrer Führerrolle, daß sie  
gelegentlich ihre Gedanken und Ansichten durch Schrift oder

---

<sup>1)</sup> Vgl. die Artikel: Aufsätze in höheren Lehranstalten und  
Deutsche Sprache in der von K. A. Schmid herausgegebenen En-  
cyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens  
Gotha 1859 ff. [Zweite Auflage. 1876—1887.] Ferner das 8. 9. 17. und  
18. Kapitel meines Buches: Der deutsche Unterricht auf höheren  
Lehranstalten, Berlin 1872 [Zweite Auflage 1886].



E. 1. 2. Rede ausführlicher zu entwickeln haben, damit sie andern zur Lehre und Richtschnur gereichen. Um leitende und fördernde Bücher schreiben zu können, muß man schon unter den Gebildeten selbst noch wieder besonders — ich sage nicht höher — organisiert und entwickelt sein. Und auch die faßlichst geschriebenen Bücher, selbst wenn sie die einfachsten Gegenstände betreffen, können nur auf einen bedeutend engeren Rezeptionskreis rechnen, als die zu Anfang genannten Erzeugnisse; diese sind die gewöhnlichsten und allgemeinsten Formen lehrhafter und anleitender Mitteilung. Es giebt andererseits kaum etwas, was in dem Urteil der Welt widerspruchloser als das Zeichen einer gewissen höheren Allgemeinbildung<sup>1)</sup> gälte und meines Erachtens auch wirklich zu gelten verdiente, als die Fähigkeit, seine Kenntnisse und Gedanken klar und übersichtlich, wirksam und gefällig zum Vortrag zu bringen.

## 2.

Es ist nicht zu leugnen, daß für die Ausbildung der formalen Fertigkeiten, die den Gedankenausdruck der Gebildeten kennzeichnen, unser gesamter Unterricht thätig und förderlich ist. Welche logische Zucht liegt z. B., um hier nur kurz das Auffälligste zu berühren<sup>2)</sup>, in der jahrelangen Übung im mathematischen Beweisverfahren und in der fortgesetzten Gegeneinanderstellung und gleichsam Reibung der fremden Sprachformen mit unserer eigenen? Und was die stilistisch-ästhetische Seite der gebildeten und wirkungsvollen Gedankenausprägung betrifft, so verkehren unsere Schüler doch wohl gerade darum so lange Zeit mit den stilvollendetsten Schriftstellern, namentlich des Altertums<sup>3)</sup>, um sich daran zu

---

<sup>1)</sup> Vgl. die nähere Charakteristik derselben in meiner kleinen Schrift: *Gymnasium und Realschule*, 1875, S. 39 ff. [Vgl. das Fragment, „Gymnasium und Realschule“ in dem von B. Kerry (Straßburg 1887) herausgegebenen Litterarischen Nachlaß des Verfassers, und R. v. Schubert-Soldern, *Über den Begriff der allgemeinen Bildung*, Leipzig 1896.]

<sup>2)</sup> Vgl. im übrigen mein Buch über den deutschen Unterricht<sup>2</sup>, S. 130 ff.

<sup>3)</sup> Rousseau *Emile* IV: Il y a une certaine simplicité de goût qui va au cœur et qui ne se trouve que dans les écrits des anciens. Dans l'éloquence, dans la poésie, dans toute espèce de littérature, il les re-



gewöhnen, annähernd wie sie zu denken, zu sprechen und zu schreiben: so gesund, so verständig, so wohlgeordnet und abgeklärt! — ut tanquam qui in sole ambulant colorentur<sup>1)</sup>. E. 2. 3.

### 3.

Aber gerade das Beispiel der „klassischen“ Alten muß darauf führen, auch einiges von jenen Übungen beizubehalten, durch welche sie die vielgerühmte Mustergültigkeit ihrer Darstellung erreicht haben, von jenen Übungen, die sie zugleich seit dem Zeitalter des Perikles bis in die letzten Tage der Kaiser Roms für die notwendigen Erfordernisse einer auf höhere Allgemeinbildung und Leitung anderer<sup>2)</sup> gerichteten Propädeutik ansahen: — Übungen, wie sie uns z. B. aus Ciceros Confessionen

---

trouvera, comme dans l'histoire, abondants en choses, et sobres à juger . . . Après l'avoir ainsi fait remonter aux sources de la pure littérature, je lui en montre aussi les égouts dans les réservoirs des modernes compilateurs; journaux, traductions, dictionnaires: il jette un coup d'œil sur tout cela, puis le laisse pour n'y jamais revenir. — J. St. Mill (Gesammelte Werke, Übersetzung von Gomperz XI, 55 f.) „Die Bücher werden (jetzt) darauf berechnet, von vielen und nur einmal gelesen zu werden. Wenn das Buch einen Tag lang Absatz findet, wird der Autor seine Zeit und Mühe besser dadurch verwerten können, daß er ein zweites schreibt, als dadurch, daß er an der Vollendung des ersten arbeitet. . . . Aus diesen wie aus manchen andern Gründen pflichten wir Herrn de Tocqueville vollkommen bei, wenn er großen Wert auf das Studium der römischen und griechischen Litteratur legt, nicht als ob gar nichts daran auszusetzen wäre, sondern weil sie gerade die entgegengesetzten Fehler haben wie unsere Zeit. Diese Litteraturen bieten uns Beispiele von vollendeter Kunstmäßigkeit in der Ausführung, deren die moderne litterarische Welt mit ihrer Gewohnheit des übereilten und liederlichen Schreibens gar sehr bedarf . . . Wenn diese Studien, wie jederman sehen kann, allmählich in der allgemeinen Geltung sinken, weil sie dem modernen Geist ferner liegen, so bestätigt dieser Umstand nur um so mehr, wie sehr wir ihrer bedürfen, und legt denen, welche die Macht haben, eine um so dringendere Verpflichtung auf, ihrem Verfall nach ihren besten Kräften entgegenzuwirken“. — Vgl. auch Schopenhauer, W. W. III, 135 f.; IV, 522 f. 597 f.; Kant, Logik, W. W. (Rosenkranz) III 1891, und des Verf.'s Deutschen Unterricht<sup>2)</sup>, S. 29 ff. 72.

<sup>1)</sup> Vgl. Melanchthon, Encom. eloquentiae, Corp. Reff. XI, 56 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. z. B. Quint. XII, 1. 25 ff.



E. 3. und Quintilians Charakteristiken und Vorschlägen lebendig und klar entgegenzutreten.

Wir denken, wie gesagt, nur an einen Teil dieser umständlichen und methodisch fortgesetzten Bemühungen. Die für die Beschränkung und Auswahl leitenden Gesichtspunkte und Motive lassen sich leicht übersehen; sie liegen natürlich in unsern allgemeinen Bildungsabsichten.

Zunächst müssen wir rundweg Abstand nehmen von jenen bedenklichen und teilweise geradezu unsittlichen Anschauungen und Veranstaltungen, die seit dem sophistischen Programm „*τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν*“ fast aller antiken Rhetorik anhaften<sup>1)</sup>.

Und auch abgesehen davon, ist diese Technik so sehr ins verwickelt Feine und mühsam Kleine gearbeitet, daß wir nur

---

<sup>1)</sup> Mit Ausnahme höchstens der platonischen (vgl. den Phädrus) und aristotelischen (vgl. z. B. 1355<sup>b</sup> 10: *οὐ τὸ πείσαι ἔργον αὐτῆς, ἀλλὰ τὸ ἰδεῖν τὰ ὑπάρχοντα πιθανὰ περὶ ἕκαστον*; oder 1354<sup>a</sup> 25 gegen die durch Thrasymachos aufgebrachte Technik der Affecterregung vor Gericht: *ὁμοιον γὰρ εἶ τις ὃ μέλλει χρῆσθαι κανόνι, τοῦτον ποιήσειε στρεβλόν*). — Selbst Quintilian aber vertritt trotz seiner catonischen Definition: *Sit ergo nobis orator . . . vir bonus dicendi peritus* (XII, 1. 1. vgl. II, 15. 33) und trotz I, 2. 3 und XII, 7. 7 zwischendurch aus Rücksicht auf die „*communis utilitas*“ und um des Erfolges willen Grundsätze (vgl. XII, 1. 12, 34 ff. 43. 45. II, 17. 35 f. III, 7. 25. VI, 2. 5 ff.), die wir auf alle Fälle nicht in unsere Schulen einbürgern können, so — zeitgemäße sie uns manchmal anmuten. Vgl. aus Cicero noch Brutus 279; *de oratore* II, 176; 178. — Unsere propädeutischen Elaborate sollen vor allem der Wahrheit und den Bedürfnissen eines ehrlichen Verstandes genügen. Wir spekulieren auf keine Gemütswallungen der Leser, die wir etwa piffig hervorzurufen und raffiniert zu benutzen lehrten. Bei uns soll der gesunde Sinn mehr Erfolg haben als die gewandte, schnell kombinierende Rabulistik. Wir lassen nicht das Bedenkliche oder gar Verwerfliche empfehlen. Uns interessieren nicht einzelne besonders knifflische Fragen, an denen etwa die Fähigkeit einzuüben wäre, in *utramque partem* zu rasonnieren. Wir lassen im ganzen keine Gedanken und Gefühle für hypothetische, fictive Lagen ersinnen. Die Feder und Zunge unserer Schüler soll nur benutzt werden, um ehrlich die echten, eigenen Vorstellungen, Gefühle und Einsichten darzustellen; was sie sagen, müssen sie glauben und billigen. Sie dürfen sich nicht der gleißnerischen Phrase, verdeckender Schönrednerei hingeben. Ihr erster und letzter Gedanke sei die Wahrheit, die nichts zu teilen hat mit sophistischem Raffinement und eristischer Rechthaberei. — Vgl. Kant, Logik W. W. (Rosenkranz) III, 176. 188. 191.



überhaupt für einen geringen Teil derselben die Zeit<sup>1)</sup> aufzu- E. 3.  
bringen wissen.

Das höchste Ziel aller rhetorischen Erziehungskunst der Alten war, wie Quintilian X, 7. 1 f sagt, die Beibringung der Fähigkeit, unter Umständen auch ohne besondere Vorbereitung des treffenden und herrschenden Wortes mächtig zu sein, die „*extemporalis facilitas*“. Und allerdings ist eine Geistesgegenwart und Redesicherheit, welche auch in denjenigen Lebenslagen die Zügel nicht fallen läßt, wo nur durch sofortiges, unmittelbares Einsetzen der Rede etwas genutzt werden kann, jene Schlagfertigkeit, die wir gelegentlich an einigen unserer Parlamentarier bewundern und schätzen, entschieden die höchste Ausgestaltung dessen, was in Beziehung auf Handhabung der *ratio* und *oratio* von einem Leiter anderer zu wünschen wäre. Aber dieses Äußerste ist gerade darum auch etwas, was wir in unsern Schulen, die keine Spezialschulen für Advokaten und Parlamentsredner, sondern allgemeine Bildungsanstalten sind, nicht erreichen können und auch nicht erreichen mögen. Diese Virtuosität bedarf überdies teils ganz eigentümlich günstiger Anlagen, die, wo sie fehlen, durch Erziehung nicht zu ersetzen sind, teils nimmt ihre Ausbildung Materialien und Übungen in Anspruch, die in den Schranken des Schullebens schlechterdings nicht zu erstellen sind. Und solche Stegreifberedsamkeit wird auch heute von niemand wirklich bloß darum erwartet, weil er zu den höheren Schichten der Gesellschaft gehört.

Die nächstniedrige Stufe rhetorischer Gewandtheit liegt schon eher auf dem Niveau wirklicher und natürlicher Ansprüche an *παιδεία* und *facultas regendi*. Aber obwohl man es anzu-erkennen weiß und oft auch notwendig findet, daß ein Mann, der an exponierter, verantwortungs- und einflußreicher Stelle steht, innerlich Vorhererwogenes ohne die Hilfe eines beiliegenden ausgeführten Konzepts „frei“ vortragen kann, so steigt man doch erstens mit Erwartungen dieser Art schon ziemlich weit empor, und wenn man eine solche Geschicklichkeit selbst

---

<sup>1)</sup> Man denke z. B. an die Zeit, die Cicero aufwandte: Brutus, 309 ff. Vgl. auch Quint. X, 7. 27.



E. 3. dort nicht findet, so wundert man sich zwar; ist aber der Beweis für die Leitungsbefähigung anderweit erbracht, so sieht man den Mangel auf dieser Seite als eine verzeihliche, ja unter Umständen als eine sogar berechtigte Eigentümlichkeit an.

Indessen sehr schwierig wird es nun wirklich, angesichts eines konfusen, unverständlichen und geschmacklos stilisierten Schriftstücks noch Auctorität aufrechtzuerhalten oder Indemnität zu gewinnen. Wer auch mit der Feder in der Hand, frei von menschlich begreifbaren und mehr oder weniger verzeihlichen Aufregungen und Befangenheiten, es nicht über rohe Rede hinausbringt, gilt unweigerlich und erbarmungslos als ein auch wirklich und innerlich unpolierter und für höhere Aufgaben ungeschickter Mensch.

Und das Aburteil steigt mit den Graden dieser Unzulänglichkeit: was deutlich zeigt, daß in der logisch und stilistisch korrekten Handhabung der Feder wenn nicht das Wesen so doch ein *σημεῖον ἄλυστον* dessen liegt, was wir „Bildung“ nennen.

Können also zur Erlangung angemessener Darstellung umfassenderer Gedankengruppen besondere, ausdrücklich auf dieses Ziel gerichtete Unterweisungen helfen, wie wir es — namentlich auf Grund der in der antiken Litteratur vorliegenden jahrhundertelangen Erfahrungen — behaupten müssen; und sind wir andererseits genötigt, diese Unterweisungen auf das Wesentlichste und Instruktivste zu beschränken, so wird vor allem und an erster Stelle an den Aufsatz gedacht werden müssen; denn er ist der wichtigste und unentbehrlichste Teil der von einem Gebildeten zu fordernden allgemeinen Darlegungsformen.

Und es ist zu befahren, daß unsere Schulen zu allem Weiteren keine besondere Zeit übrig haben. So wünschenswert es sein mag, einen jungen Mann auch dazu zu leiten, daß er ein größeres Elaborat aus dem Gedächtnis zu rezitieren den Mut und die Sammlung gewinne, und daß er danach weiter zu freier und immer freierer Beweglichkeit emporsteige, so würde ein in dieser Richtung planmäßig organisierter Betrieb auf alle Fälle zu viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen, die viel, sehr viel besser zu verwerten ist. Selbst wenn Aussicht wäre, mit wöchentlich einer Stunde jeden Schüler pro Semester einmal, vielleicht im ganzen viermal oder auch sechs-



oder achtmal<sup>1)</sup> zu einer freieren Vortrags- oder Redeleistung E. 3. heranzuholen, selbst wenn es möglich wäre, mit solcher Zahl einen bemerkenswerten Erfolg zu erzielen: ich fand immer, daß, um der aus vielen Faktoren zusammengesetzten materialen wie formalen Unzulänglichkeit des Vortragenden willen, die so angewandte Zeit für die übrigen Schüler so gut wie verloren war, und daß für die allgemeinen Schulzwecke und für die geistigen Aufgaben des gesamten Coetus jede Stunde viel angemessener und fruchtbarer ausgebeutet wurde, wenn der Lehrer vortrug, als wenn der Schüler. Der letztere mag auch in den oberen Klassen noch mustergültige Stücke und Abschnitte unserer vaterländischen Litteratur auswendig lernen und seinen Mitschülern zu gemeinsamer Erbauung und Belehrung rezitieren; der Vortrag seiner eigenen Sachen bringt zu dürftigen Ertrag<sup>2)</sup>; und je „freier“ er wird, um so unergiebig ist er.

Für die Anbildung derjenigen formalen Fertigkeiten, welche außer der logischen Artikulation und sprachlichen Ausprägung der Gedanken, wie sie jede Aufsatzübung zumutet und fortschreitend weiter entwickelt, noch besonders erfordert werden, um Meditiertes und Memoriertes mündlich glatt vortragen zu können, sollte es daher bei den mannigfachen sonst vom Schulunterricht zu diesem Zwecke angesetzten Vorübungen und Gewöhnungen sein Bewenden haben.

Wird in den Antworten der Schüler stets Bedachtsamkeit, Zusammenhang und Bestimmtheit gefordert, läßt man sie über Klassen- wie Privatlektüre regelmäßig mündlich referieren und resümieren, wird das, was aus einer Reihe aufgenommener Kenntnisse und Erkenntnisse das Wichtigste und Wesentlichste ist, öfter einmal von ihnen rekapituliert und zusammengefaßt, erhalten sie immer wieder Gelegenheit und Anreiz, ihr Urteil redend zu entwickeln und zu begründen, so ist mit alledem

---

<sup>1)</sup> Denn vor Secunda würde doch an Unternehmungen dieser Art gar nicht zu denken sein.

<sup>2)</sup> Vgl. Fr. Niemeyer in Mützells Zeitschrift 1849 S. 564 f., namentlich auch den Satz: Schüler dürfen bloß bei Schulfestlichkeiten Reden halten. Aber die von ihm vorgeschlagenen „Debatten“ und „Phantasiethemata“ sind auch nur Spielereien. [Vgl. R. Lehmann, Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>. Berlin 1897, S. 104 ff.; C. Hilty, Lesen und Reden, Frauenfeld und Leipzig 1895, S. 110 ff.]



- E. 3. ihren leiblichen und geistigen Sprachorganen Übung genug angeboten, um, wenn nicht aufsergewöhnliche Blödigkeit und Zerstreutheit im Wege steht, — zumal unter Mitwirkung der späteren Hilfen des geselligen Lebens — allmählich die eines Gebildeten würdige Freiheit und Geschicklichkeit der Rede gleichsam nebenbei zu gewinnen.

Vor allen Dingen dann, wenn fortgesetzte Übung in der wohlbedachten und bis ins einzelne ausgefeilten Darstellungsweise, wie sie durch die Arbeit mit der Feder ermöglicht wird, den nötigen Unterbau und Rückhalt verschafft. Wer längere Zeit durch ruhige und tiefer grabende Gedanken- und Stilarbeit sich eine gewisse ausgiebige Fülle verwertbaren Sprachmaterials zueigen gemacht hat, wird anstößige Stockungen, die selbst den Unerschrockensten gelegentlich befallen, und Ausstände der Erinnerung, vor denen auch das treueste Gedächtnis nicht absolut sicher ist, er wird ausfallende Wendungen und Konstruktionen leichter durch die zureichenden Surrogate zu decken in der Lage sein, als der, welcher immer nur von den kärglichen Eingebungen des Augenblicks zehrte.

Und selbst für die höheren und freieren Formen der rednerischen Gewandtheit werden auf diesem Wege die auskömmlichen Vorbedingungen gewonnen. Bei jeder einfallenden Redegelegenheit, und wären es Quintilians „subitae necessitates“, mit sicherm Takte die Punkte herauszufühlen, auf die es gerade ankommt, nach einigen Minuten vorbereitender Sammlung die zur Lösung der Verwicklung oder zur Förderung der Discussion geeigneten Gedanken klar und durchsichtig auszubreiten, für jeden den bündigsten und verständlichsten Ausdruck zu treffen: das dürfte demjenigen in der Regel nicht schwer und nur einem solchen möglich sein, der sich überhaupt gewöhnt hat, ebenmäßig und präzis zu sprechen, und der überdies an schriftlichen Ausarbeitungen geübt ward und gelernt hat, jede Sache an dem rechten Ende anzufassen, in methodischer Ordnung zu einem vorgesteckten Ziele zu leiten und für die dahingleitenden Gedanken jederzeit leicht die passenden Ausprägungen zu finden. Cicero sagt: *Nulla res tantum ad dicendum proficit quantum scriptio.* — *Qui a scribendi consuetudine ad dicendum venit, hanc affert facultatem, ut, etiam subito si dicat, tamen illa quae*



dicantur, similia scriptorum esse videantur<sup>1)</sup>. Und Quintilian E. 3. 4. bemerkt sogar von der Stegreifberedsamkeit (X, 1. 28 f.): scribendum certe nunquam est magis, quam cum multa dicemus ex tempore.

Die folgenden Betrachtungen sind ausschließlich dem deutschen Aufsatz gewidmet. Sie sehen von denjenigen Arbeiten und Lehren ab, welche zu den Schreibversuchen etwa noch hinzukommen müssen, um auch in Beziehung auf die andern Seiten der umfänglicheren und zusammenhängenderen Gedankenmitteilung den Forderungen des gebildeten Lebens Genüge zu thun. Sie benutzen von den Anweisungen der antiken Technik nur die, die dem gesunden Betrieb von schulmäßigen Aufsatzübungen nützlich zu sein vermögen.

#### 4.

Eine maß- und taktvolle schulmäßige Verwertung der rhetorischen Kunstlehren des Altertums<sup>2)</sup> ist übrigens etwas, was recht eigentlich im Zuge unserer Kultur- und Schulgeschichte liegt. So viel Tadel es auch von einem gewissen strengerem, so zu sagen philosophischen Standpunkt aus verdienen mag, daß Dialektiker der Renaissance die aus dem aristotelischen Organon herausgearbeitete und fortgesponnene

---

<sup>1)</sup> Brut. 92. De orat. I, 33.

<sup>2)</sup> Eine solche wird auch die übertriebene Rücksicht auf das *movere* und *delectare* aufzugeben haben. Unsere Schüler werden wenig zu hören brauchen von den detaillierten Vorschriften über den jedem Redeabschnitte eigentümlichen „Color“; die verschiedenen Tonarten der *Insinuatio* werden sie nicht spielen lernen; die weitschichtige Lehre über die *lumina sententiarum et verborum*, über *copia* und *ornatus*, über den *numerus et modus oratorius* werden wir nicht ins einzelne mit ihnen durcharbeiten u. s. w. *Ἀπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφν κοὺ ποικίλων δεῖ τὰνδ' ἔρμηνευμάτων*. Vgl. S. 4 Anm. 1. Ich kann es danach nur mißbilligen, daß immer noch Lehrer die deutschen Stunden mit Auseinandersetzungen über die *τρόποι* und *σχήματα* belasten. Dergleichen hat auf der Schule nur für die Erklärung griechischer und besonders römischer Dichter und Redner Wert. Das Nötigste sollte bei dieser Gelegenheit und nicht beim deutschen Aufsatz behandelt werden; zu ausführlicheren und zusammenhängenden Erörterungen darüber giebt vielleicht die Lektüre der rhetorischen Lehrschriften des Cicero Veranlassung. (Vgl. z. B. De oratore III, 38. 152; 54. 208. Or. 24. 80; 39. 135 ff.).



- E. 4. Schullogik durch Vermischung mit ciceronianischer Topik um ihre wissenschaftliche Reinheit und Abgrenzung brachten<sup>1)</sup>: daß dieser Synkretismus für unsere Kultur im allgemeinen und den propädeutischen Unterrichtsgang im besondern, wenigstens in Deutschland und England, vom höchsten Vorteil war, kann gar keine Frage sein<sup>2)</sup>. Es ist gar kein Zweifel, daß die Auffassung der Logik, wie wir sie bei Rudolf Agricola und Melanchthon finden und wie sie den beiden großen deutschen Kirchen- und Schulreformatoren bei der Reorganisation des

<sup>1)</sup> Vgl. Kant Krit. der r. Vern. 2. Aufl. Vorrede (W. W. Rosenkranz II, 665): „Es ist nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen in einander laufen läßt“ u. s. w. Ferner Prantl, Geschichte der Logik IV, 161 ff. Aber selbst dieser warme Bewunderer der Auffassung der Logik als Wissenschaftslehre, wie sie in der aristotelischen Analytik vorliegt, findet in Beziehung auf die Dialektik des Aristoteles, die eine starke Verwandtschaft mit Rhetorik und ciceronianischer Topik hat, die Frage angezeigt (I, 99), ob nicht für eine an der Hand einer solchen dialektischen Theorie zu erzielende Geistesgymnastik . . . . die Erziehungswissenschaft Sorge zu tragen habe. Vgl. Gymnasium und Realschule S. 54 ff.

<sup>2)</sup> Gewöhnlich wird den Verteidigern rhetorischer Übungen, welche die Kulturgeschichte anrufen, die rhetorische Verbildung des französischen Nationalcharakters entgegengehalten. Auch wir sehen sie sehr wohl. Aber abgesehen von der Möglichkeit, daß etwas Prahlerisches, Verstiegenes, Phrasenhaftes und Theatralisches schon in den tiefsten Wurzeln dieses Volkstypus von Natur angelegt und schwer bezwingbar ist, (man braucht bei der Lektüre französischer Schriftsteller nur darauf zu achten, welche Rolle bei ihnen Worte und Wendungen spielen wie *élan de l'âme*, *honneur*, *gloire*, *héroïsme*, *généreux enthousiasme*, *exaltation héroïque*, *hautes oder grandes conceptions de l'esprit*, *nobles aspirations oder sentiments du cœur*, *notre grand Corneille* u. s. w. u. s. w., um zu begreifen, welche Mühe diese edle und liebenswürdige Nation hat, nüchtern, ruhig und verständig zu sein): — so war es sicher nicht sowohl dasjenige, was nach dem Vorgang vorzüglich Melanchthons wir an den rhetorischen Übungen der Alten bevorzugen, ja allein berücksichtigen, die logische, nur zugleich auf Inventionsgebrauch und Kompositionsübung abgezweckte Seite dieses Unterrichts, als das echtromanische, freilich auch durch Cicero vorgebildete *tourner la phrase*, was neben einem gewissen halb belletristischen halb ekstatischen Hang sowohl die prächtigen stilistischen Glanzstücke eines Bossuet und Villemain hervorgebracht hat, wie die Karikaturen von Philosophie und Politik, die wir, jene an Victor Cousin und seiner zahlreichen Schule, diese an Victor Hugo und seinen Geistesverwandten unsererseits mehr belächeln als bewundern.



Trivialkursus in Gedanken lag<sup>1)</sup>, dem gesunden Bildungsbe- E. 4.  
dürfnis einer buntschichtigen Jugend zunächst sehr viel besser  
entspricht als — nun ja, als etwa die Summulae des P. Hi-  
spanus oder die analytische Logik von A. Twisten, oder selbst  
als die Logik von Lotze oder Sigwart. Mag eine wissenschaft-  
liche „reine“ Logik und Methodologie den Studenten angeboten  
werden: für die Gymnasialjugend ist vorerst diejenige Logik  
zuträglicher, von der Melanchthon<sup>2)</sup> zu sagen pflegte, daß sie  
sich von der Rhetorik nur dem Namen nach unterscheide, jene  
Logik, welche die Theorie fortwährend an Inventions- und  
Dispositionübungen zur Anwendung bringt. Sie ist auch für  
den Vortrag der Universitätslogik der geeignetste propädeutische  
Unterbau<sup>3)</sup>; sie präpariert diejenige Geschultheit, welche die  
theoretische Behandlungsart für sich allein nicht erzielen kann,  
aber natürlicherweise als stets gegenwärtigen Hintergrund vor-  
aussetzen muß.

In dem von Trendelenburg in den „Kleinen Schriften“ I,  
142 ff. besprochenen Schreiben Friedrichs des Großen an den  
Etatsminister Zedlitz empfiehlt der König aufs dringlichste —  
man möchte fast sagen recht im Sinne der Väter unserer evan-  
gelischen Gymnasien — den Unterricht in der Logik und

---

<sup>1)</sup> Vgl. besonders in dem Abschnitt der Lutherschen Schrift an den  
christlichen Adel (1520), wo von der Reform der Universitäten gehandelt  
wird, den Passus: „das mocht ich gerne leiden, daß Aristoteles' Bücher  
von der Logica, Rhetorica“ u. s. w., ferner unter Melanchthons Declama-  
tioneu besonders das „Encomium eloquentiae“ (1523, Corp. Ref. XI,  
50 ff.) und seine Einleitung zu den Erotemata Dialectices (1547), sowie  
die Anweisungen über den dritten „Haufen“ in der sächsischen Schul-  
ordnung (1528; Vormbaum, Die evangelischen Schulordnungen des  
16. Jahrhunderts S. 8).

<sup>2)</sup> Vgl. z. B. gleich aus der Wittenberger Antrittsrede, 1518 (Corp.  
Ref. XI, 19): *Nominibus variant auctores, quum ars eadem sit.* Und in  
den *Elementa rhetorices* (a. a. O. XIII, 419): *Tanta est dialecticae et  
rhetoricae cognatio, vix ut discrimen reprehendi possit.*

<sup>3)</sup> Geeigneter auch als die Elem. log. Aristot. Adolf Trendelen-  
burgs. Diese haben es mehr auf Einprägung elementarer, namentlich  
terminologischer Kenntnisse, als auf logische Zucht abgesehen; sie  
sind überdies mit dem sonstigen Schulleben nur durch das lose Band von  
Beispielen verknüpft und bieten dem Durchschnittslehrer bloß philolo-  
gischen Gepräges leider nur zu oft Anlaß, seine logische Roheit hinter



- E. 4. Rhetorik<sup>1)</sup>, jene nach Chr. Wolf, diese nach Quintilian. Auf den letzteren gehen auch unsere Vorschläge und Anweisungen zum Teil zurück. Es wird nach dem Vorhergehenden nicht befremdlich sein, wenn wir daneben auch des Aristoteles Topik und Rhetorik, ferner Ciceros Bücher vom Redner, Rudolf Agricolas drei Bücher de inventione dialectica<sup>2)</sup> und Melanchthons<sup>3)</sup> Erotemata dialectices und Elementa rhetorices als brauchbar bezeichnen; und wenn wir die Sonderung des Königs zwischen Logik und Rhetorik nicht aufrecht zu erhalten gesonnen sind.

hermeneutischer Weisheit zu verstecken und jeden dialektischen Trieb durch das probateste aller Mittel, die Langeweile, zu ertöten. Die elementaren „Vorbegriffe“ übrigens, die der spätere Kathedervortrag gewiß lieber vorfinden als beibringen wird — obwohl auch das Letztere nicht übermäßig schwer ist — lassen sich sehr wohl auch aus dem „rhetorischen“ Unterricht gewinnen, den wir im Auge haben.

<sup>1)</sup> Er meint, und es ist leider zum großen Teil wahr: „Wenn sie (die jungen Leute) nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es nicht aus der Schule schon mit dahin bringen“.

<sup>2)</sup> Sie fassen alles Wichtige aus der alten Technik für einen Gesichtspunkt zusammen, der dem unsrigen ähnlich ist; die sophistische Sucht, um jeden Preis zu siegen, ist zurückgedrängt und das Schreiben mehr als das Reden berücksichtigt. [Vgl. über Agricolas Dialektik und ihr Verhältnis zu der Melanchthons K. Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae (Monumenta Germaniae paedagogica Bd. VII) Berlin 1889 S. 44 ff. und S. 217].

<sup>3)</sup> Auch er nähert die antike Theorie den modernen und den pädagogischen Anforderungen. Während antike Rhetoren gelegentlich dies als den höchsten Erfolg rühmen, daß der Unkundige den Sachverständigen aussteche, kann er es sich gar nicht anders denken, als daß man nur über Dinge spricht, die man versteht und innerlich approbiert. Er haftet so sehr an dem Gedanken, daß nicht sowohl das delectare und movere die Aufgabe des Redners sei (der zugleich als vir bonus gelten und ein wirklicher Leiter anderer sein wolle und zu sein verdiene) als das methodische docere, daß er (Elem. Rhet., Corp. Reff. XIII, 421 ff.) das Bedürfnis fühlt, den bekannten tria genera causarum der Alten das „*διδασκαλικὸν* genus“ noch besonders hinzuzufügen. (Vgl. Plat. Gorg. 454 E. Aristot. Soph. El. c. 2. 165<sup>a</sup> 38 ff.). Der in Rhetoriken hergebrachte und von ihm reproduzierte Abschnitt de affectibus enthält nichts, worüber die Ethik Grund hätte ungehalten zu werden. Und in Beziehung auf den ornatus vertritt er gegenüber romanischer schönrednerischer Lust den nüchternen Standpunkt des schlichten deutschen Gelehrten. (Vgl. a. a. O. S. 459. 461. 483 mit Cicero de Or II, 27. 120. Quint VIII Prooem. 14 f. und Tacitus Dial. c. 20.)



5.

Dem deutschen Aufsatz kommt in dem Schulorganismus eine Bedeutung zu, die über den Zweck logisch-rhetorischer Propädeutik hinausreicht. Die Erörterung dessen, was ich im Sinne habe, setzt am besten bei dem in ihm zu verarbeitenden Inhalt ein. E. 5.

So denkbar es ist — wir werden davon zu reden haben —, mit den Stoffen für die Aufsätze über den Rahmen des in der Schule direkt Gelehrten und Gelesenen hinauszugreifen: gewöhnlicher wird der Fall sein, daß die Aufsatzthemata sich an dasjenige halten, womit die Schüler auch sonst beschäftigt werden.

Und wenn dies geschieht, wird der Aufsatz ein sehr wertvolles Mittel, erstens, um das Gelesene und Gelernte innerlich zu verfestigen, zweitens, um festzustellen, wie weit die Aneignung des einzuprägenden Stoffes bereits gediehen ist, und um danach das Maß der nötigen Nachbesserungen und das Tempo des weiteren Lehrganges bestimmen zu können. Der Aufsatz rückt in dieser Hinsicht gewissermaßen auf die Höhe des Schullebens.

Ich muß, um auseinanderzusetzen, wie das gemeint ist, ein wenig weiter ausholen.

Das geistige Leben unserer Schüler, wie das von uns andern auch, baut sich auf aus Rezeption, Verarbeitung des Rezipierten und Umbildung desselben zu selbständigerer Production; diese Vorgänge wechseln fortwährend ab; eins ruft und ergänzt das andere; das Empfangen strebt zu productiver Verwertung auf; das Produzieren kann nur stattfinden, nachdem der Geist sich mit Inhalt gesättigt hat; und er nimmt Weiteres in sich auf, wenn er an Produktionen erwiesen hat, wie sehr er das bisher Dargebotene in sich verarbeitet, wie fest und sicher sich angeeignet hat. Das Leisten folgt dem Empfangen; aber wenn der Schüler zurückgegeben, reproduziert, seinen inneren Besitz, die erlangten Kenntnisse und Geschicklichkeiten verwertet und bewährt hat, kommt er zu einer höheren Staffel der Rezeption<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Um dieser unablässig auf- und abgehenden Wechselwirkung willen mag es wohl sein, daß Messalla in Tacitus' Dialogus (33) mit etwas kühner aber treffender Wendung die *ratio percipiendi quae proferas* und die *ratio proferendi quae perceperis* im Unterricht sich geradezu decken läßt.



E. 5. Man hat dem Schüler die grammatische Regel einer fremden Sprache klar gemacht. Wenn er sie in selbständiger Fassung wiedergeben kann, noch mehr wenn er eine vorliegende Textstelle sofort richtig darunter subsumiert, wenn er sie in Übertragungen aus der Muttersprache richtig anwendet, so ist das eine Produktion auf Grund des Empfangenen, die, wenn man will, allerdings kaum mehr ist als die Bewährung der zur Reife gekommenen Rezeption, der vollzogenen Verarbeitung.

Der Schüler dringt in das Verständnis eines Schriftstellers ein. Nach vorausgegangener Präparation erhält er vom Lehrer neue Aufschlüsse und Anweisungen; nicht lange, und er wendet sie an.

Ein zusammenhängender Abschnitt eines Autors ist unter Leitung und mit Beihilfe des Lehrers durchgearbeitet; der Schüler wird angehalten, das Gelesene zu reproduzieren, die Hauptsachen heraussuheben. Dabei verhält sich der vorstellende, denkende Geist nicht mehr vorzugsweis leidend; er nimmt sich zu eigener Thätigkeit zusammen. Man mag diese noch für unbedeutend erachten. Jedenfalls wird ein erster Schritt gethan, um aus dem passiven Zustand des bloßen Hinnehmens herauszukommen; die Seele hält nicht mehr einem Fremden, das ihm angeboten wird, stille; sie zeigt, daß sie innerlich verarbeitet, sich assimiliert hat; an äußerer Leistung wird Kenntniss und Kraft erprobt.

Es bedarf geringer Bemühung, um die pädagogische Bedeutung solcher Assimilationen und Produktionen völlig zu übersehen. Soll der Unterrichtsstoff nicht wie eine schwere Last die Schüler bedrücken und einengen; soll die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Kenntnisse nicht wie ein ungesichteter Wust ihre Köpfe verwirren; soll in der Schule Klarheit und Freiheit des Geistes nicht bloß gewahrt, sondern gefördert werden: so muß geradezu alle rezeptive Thätigkeit zuletzt in zweckentsprechende Produktionen münden, die den Beweis erbringen, daß der Schüler des Materials Herr geworden ist und zu weiterem Aufnehmen fortschreiten kann. Denn das wünschen wir doch wohl alle, daß was wir lehren geistiger Fonds, eigenes, frei verwertbares Besitztum in der Seele des Schülers werde. Das ist es aber erst dann, wenn er mit dem Er-



worbenen etwas zu machen weiß, wenn er die Stoffe zu verflüssigen und in Bewegung zu bringen, wenn er ihnen das Gepräge einer eigenen, der bisher erlangten geistigen Bildung aufzudrücken vermag. E. 5.

Eine der wertvollsten Produktionen ist nun eben der Aufsatz, dem Unterrichtsstoffe zur Verarbeitung gegeben werden<sup>1)</sup>.

Er partizipiert zunächst an all dem Verdienst, das den über Rezeptionen aufgebauten Produktionen überhaupt zukommt. Auch er trägt dazu bei, das Rezipierte innerlich einzureihen und anzueignen; auch er bekundet das Maß der schon erreichten Verfestigung und Verinnerlichung des Gelehrten. Aber er hat noch einen besondern Wert, der leicht zu erkennen ist, wenn man die Arbeiten erwägt, die den Schülern dabei zugemutet werden, und die Erkenntnisse zugleich, die er dem Lehrer über den Bildungszustand seiner Zöglinge enthüllt.

Was in dieser Richtung zu bemerken ist, kann natürlich nicht die Absicht haben, die andern Mittel der Durcharbeitung der Lernstoffe und der Prüfung der Geister, das sokratische Abfragen, das mündliche Referat u. s. w. irgendwie zu diskreditieren; ja, der Aufsatz selbst würde leiden, wenn diese Vorläufer und Begleiter ausfielen. Aber sichtbar ist denn doch, wie der Aufsatz über alles, was von dorthier gewonnen wird, immerhin etwas hinausragt; — zumal, wenn er nicht durch allzuhäufige Anwendung abgenutzt und alltäglich gemacht ist.

Gleich die Feierlichkeit, mit der er nun behandelt werden kann, giebt der Arbeit, zu der er auffordert, ein mehr als gewöhnliches Gewicht; der Schüler fühlt, nun gelte es doch noch mehr als sonst zu zeigen, was in seinem Vermögen stehe. Alle Entschuldigungen, die bei mündlichen Leistungen aus plötzlicher Verworrenheit und natürlichem Ungeschick genommen werden können, und auf die der Pfiffige oft seine kleinen Listen basiert, fallen bei dieser Arbeit, die eine hinlängliche Zeit ruhiger Überlegung und stillen Studiums vergönnt, gänzlich weg. Hier findet das langsame aber tiefere Ingenium

---

<sup>1)</sup> Und der über Schulgegenstände hinausgreifende dient wenigstens von seiner formalen Seite als Verarbeitungsbelag der im Unterricht mitgeteilten Lehren.



- E 5. endlich einmal Gelegenheit, dem stets mobilen, schnell fertigen Allerweltsschüler die Wage zu halten. Nirgends enthüllt sich — wenn der Lehrer nur einigermaßen Herzenskündiger ist — in so umfassender und tiefer Weise der ganze Mensch; auch da, wo er sich etwa maskieren wollte. Nicht bloß das kahle Wissen, das man auch abfragen kann, nicht bloß der Verstand, der sich auch in mündlichen Reproduktionen und Berichten aufthut, wird sichtbar; schüchtern wagen hier oft, nicht beirrt durch die Menge aufhorchender und zum Necken bereiter Kameraden, Phantasie, Gemüt und Divination einen Laut; und selbst die Stellen, wo sie reden könnten, reden müßten, und nichts erfolgt, sind dem Lehrer instruktiv. Aber auch wenn wir uns ganz allein auf den Nutzen beschränken, den diese Produktion für die Sicherung von Kenntnissen und Einsichten hat, erscheint sie von besonderem Wert.

Nirgends findet, wenn man es mit Einem Worte sagen soll, eine so energische Ausbeutung des aufgenommenen Stoffes statt. Niemals wird alles Einzelne so emsig zusammengetragen; niemals ein so ausgebreitetes Feld einer so sorgfältigen Durchmusterung unterworfen; nirgends wird die Leistungskraft jedes einzelnen Schülers so anhaltend und so straff angespannt. Punkte und Bezüge, die in der Stunde sonst gar nicht zur Besprechung kommen würden, Dinge, die man nimmermehr abfragen könnte, treten auf Grund dieser Vorarbeit oft ganz leicht und bequem in den Gesichtskreis des Unterrichts. Der Referent, welcher vor der Klasse steht — er mag auf das beste vorbereitet sein — wird bei vielen Dingen, die ihm zu zart, zu subtil oder auch nur zu — ungewöhnlich vorkommen, sich scheuen sie auszusprechen. Und selbst wenn er alles Schöne, was er fühlt, und alles Feine, was er herausgebracht hat, wirklich sagte, so hat der Lehrer nur ihn kennen gelernt und nicht, wie im Aufsatz, auf einen Schlag die ganze Klasse. Man hat eine Ansicht gehört; die Sache ist nicht von den verschiedensten Seiten beleuchtet, wie es in den Aufsätzen des ganzen Coetus möglich ist — aus denen gelegentlich selbst der Lehrer noch ein Neues erfährt, aus denen er jedenfalls zum Frommen aller viel eingehendere Belehrungen hervorziehen und mitteilen kann.



6.

Vorzüglich kann die Lektüre durch den Aufsatz aus- E. 6.  
gebeutet werden; und vor allem dient er zur Kontrollierung,  
Vertiefung, Leitung und Ausschöpfung der Privatilektüre.

Der Schüler kann über längere Abschnitte einen gedrängten Bericht machen; er kann die Hauptspitzen einer Gedankenbewegung herausheben. Am tiefsten wird er in das Lesestück eindringen, wenn er Fragen beantworten soll, die ungezwungen daraus hervowachsen, aber ohne eingehende Bekanntschaft mit dem Ganzen und mit den einzelnen Teilen nicht beantwortet werden können. Das ganze Geschäft des Lesens erlangt bei einem solchen Ziel eine viel grössere Wichtigkeit. Mit konzentrierter Aufmerksamkeit muß Seite für Seite durchmustert werden; nichts darf man obenhin nehmen; wo man sonst bei halbem Verständnis und mattem Begriff sich beruhigt hätte, kann man jetzt nicht eher still stehen, als bis man durch eigenes Nachdenken oder aus naheliegenden Büchern sich klare und bestimmte Vorstellungen zu verschaffen gewußt hat; man liest drei-, viermal; man saugt das Schriftstück, dessen erzieherlicher und aufklärerischer Inhalt natürlich so emsiger Beschäftigung wert sein muß, mit Rücksicht auf den Aufsatz recht gründlich und tief in sich hinein. Und sollte auch viel oder das Meiste von dem, was so angeeignet ist, später doch wieder auseinanderfließen, ja, sich völlig verflüchtigen, der formale Segen, welcher auf so ernst genommener Arbeit ruht, muß für immer unverloren sein. —

Die Themata werden zunächst so gewählt sein, daß in dem Lesepensum, das als Unterlage der Bearbeitung dienen soll, der Hauptstoff enthalten ist. Andere Stellen, die dienlich werden können, wird der Lehrer, falls er sie nicht aus früherer Lektüre voraussetzen darf — und auch dann wird oft eine kurze Erinnerung am Platze sein — zu Anfang selbst dazu geben. Auch die Gesichtspunkte, unter welche der Stoff zu stellen ist, wird er — und zwar zuerst sogar weit in die Gliederung des Details hinein — vorschreiben, resp. mit den Schülern gesprächsweise festzustellen suchen. Allmählich muß aber die Klasse unter des Lehrers Hand dazu gelangen, nach einer ersten Lektüre der einschlägigen Bücher und Stellen



E. 6-8. selbständig einen sachgemäßen Aufriss für die bei einer zweiten Lektüre zu bewirkende Ansammlung und Einordnung der geeigneten Notizen zu entwerfen und das Thema planmäßig durchzuführen.

7.

Der Aufsatz ist fertig; er liegt dem Lehrer vor. Welch sprechendes Zeugnis für das Maß des Eifers und der Einsicht! Welch geeignete Unterlage für ernste Ermahnungen und freundliche Besserungen! Wie wird der Träge und der Flunkerer zurechtgewiesen, der Ungeschickte weiter geleitet und gefördert werden können! Wie lassen sich schiefe und falsche Auffassungen und ungehörige Anwendungen des Unterrichts und der Lektüre bequem und wirksam ins Rechte stellen!

Vor allem, wie läßt sich auf Grund der Art, in der das Buch oder die Schrift, die zu verarbeiten war, gelesen und ausgebeutet ist, immer klarer und fester einprägen, wie Bücher gelesen und exzerpiert werden müssen, wie sie für naheliegende oder von außen gestellte Fragen verständig und ergiebig ausgenutzt werden können!

8.

Hierdurch aber stellt sich die Arbeit am Aufsatz für einige der wichtigsten Aufgaben des gebildeten Lebens als ein neues wirksames Vorbereitungsmittel heraus. Überall wird verlangt, daß man im stande sei, ein in Schriftstücken oder Drucksachen vorliegendes Material unter bestimmte Gesichtspunkte zu stellen und für die Lösung, sei es theoretischer, sei es praktischer Probleme, nutzbar zu machen. Jeder höhere Lebensberuf rechnet darauf. Insbesondere aber und vorzüglich kommt die Fertigkeit, das dem Schriftsteller Wesentliche oder den eigenen Untersuchungsinteressen Förderliche auszuziehen, zu kombinieren und mit den bisherigen Kenntnissen und Erkenntnissen in fruchtbare Verbindung zu setzen, dem Universitätsstudium zu gute. Die mit dem Aufsatz verknüpfte Arbeit erweist sich so nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als wissenschaftliche Propädeutik. In den



Studien und Überlegungen, Exzerpten, Analysen und Synthesen, E. 8.9 die er nötig macht, liegt das direkte Vorspiel eines großen Teils der wissenschaftlichen Arbeit. Mögen die Leseaufgaben später umfassender und komplizierter sein, mögen die Fragen, die auf Studien und Untersuchungen hinweisen, gewichtiger, tiefer und schwieriger sein: die Methoden, welche an einfacheren und leichteren Stoffen schon auf der Schule eingeübt sind, werden im Grunde nicht gewechselt zu werden brauchen.

Und dabei wird auch in dieser Richtung nur so zu sagen organisch weiter entwickelt, was sonst und an andern Stellen schon begonnen war. Bereits in den untersten Klassen wirkt der grammatische Unterricht und das mit ihm verbundene extempore Schreiben und sonstiges schriftliches und mündliches Übersetzen auf Konzentration, Reinlichkeit und Präzision des Denkens hin. Sorgfalt und Genauigkeit der Beobachtung mit gewissenhafter Prämeditation der Leistung werden vielfach geübt. Der naturhistorische Unterricht und der in der neuhochdeutschen Grammatik schärfen die Aufmerksamkeit auf das sinnlich und sprachlich Gegebene und leiten zur Induction und Analyse an<sup>1)</sup>. Die methodische Zerlegung und allseitige Durcharbeitung mustergiltiger Lesestücke weckt den Sinn für richtige Gliederung und Gedankenabfolge. Der mathematische Unterricht ist eine immerwährende Schule der Präzision und Konsequenz u. s. w.

Indem nun aber der Aufsatz alle diese Bemühungen fortsetzt und zu einer umfassenderen und geschlosseneren Gesamtwirkung verbindet, tritt er, wie mir scheint, der wissenschaftlichen Arbeit, der Arbeit für wissenschaftliche Aufgaben doch noch etwas näher als jene andern Prolusionen.

## 9.

Schon von Quarta an pflegt man „Aufsätze“ machen zu lassen<sup>2)</sup>. Aber vor Secunda wird man nicht daran denken

---

<sup>1)</sup> Vgl. meinen Deutschen Unterricht<sup>2</sup> S. 240. Johannes Sturm S. 122 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 199 ff.



E. 9. können (auch nicht daran zu denken brauchen), weder die in der Rhetorik verwertbaren logischen Gesetze zur Besprechung zu bringen, noch die allgemeine wissenschaftliche Propädeutik ernstlicher ins Auge zu fassen. Will der Lehrer, daß der Stoff, den der Tertianer darzulegen hat, nach logischen Gesichtspunkten geordnet werde, so mag er diese kategorisch angeben. Für Reflexionen, warum es so sein muß oder am besten ist, oder gar für selbständige Versuche in methodischem Aufbau der Teile, ist der Geist von Quartanern und Tertianern im Durchschnitt noch nicht reif; und nur auf den Durchschnitt können unsre Schulpläne rechnen. Auch hat das Ding solche Eile nicht, um gefährliche Verfrühungen rätlich zu machen. Das Untergymnasium mag seine einzige rhetorische Aufgabe darin finden, die Sprache so weit zu entwickeln, zu bereichern und geschmeidig zu machen<sup>1)</sup>, daß von Secunda ab die Lehren und Übungen im Bereich der Inventio und Dispositio als rhetorisches Hauptpensum bezeichnet werden können, und in stilistischer Beziehung nur noch gelegentliche Erinnerungen und Ergänzungen nötig werden<sup>2)</sup>; daß von Secunda ab auch allmählich an die Vorbildung zu wissenschaftlicherer Ausbeutung gegebener oder in einem bestimmten Kreise zu suchender Materialien gedacht werden kann.

Das vorliegende Buch richtet seine Aufmerksamkeit nur auf die höheren Stufen der Aufsatzarbeit. Es will durch Beispiel und Lehre, durch Mitteilung theoretischer Winke und praktisch verwertbarer Materialien dafür wirken, daß der auf die Aufsatzübungen bezogene Unterricht dazu benutzt werde, erstens die für die höheren Berufsarten bestimmten Jünglinge mit der Fertigkeit auszurüsten, ihre Gedanken in sachgemäßer, übersichtlicher Gliederung klar und verständig darzulegen; zweitens naheliegende, für die allgemeine Bildung besonders wertvolle Unterrichtsstoffe recht gründlich durchzuarbeiten und anzueignen; drittens die Privatilektüre zu leiten und zu vertiefen, — um mit dem allen dem Geist des Schülers diejenige Bildung und Schulung zu verleihen, welche

<sup>1)</sup> Vgl. S. 9 Anm. 2, S. 12 Anm. 3.

<sup>2)</sup> Manches werden die logischen Betrachtungen in neuem Licht zeigen. Vgl. Überweg, System der Logik § 2 § 68.



vor allem auch als geeignete Propädeutik für wissenschaftliches Studium betrachtet werden kann. E. 9.

Die theoretischen Lehren sollen zum Teil als eine Summe von Beobachtungen aus der Lektüre eines nach logisch-rhetorischen Gesichtspunkten organisierten Lesebuchs hervorwachsen<sup>1)</sup>; zum Teil werden sie bei der Vorbereitung und Zurückgabe der Aufsätze gewonnen. Niemals soll sich zu Anfang die theoretische Auseinandersetzung von praktischen, konkreten Beispielen lösen; es werde das Besondere des gegebenen Falls zu allgemeiner Regel erweitert, nicht das Besondere unter vorher fertige abstrakte Grundsätze subsumiert<sup>2)</sup>. Man stellt etwa eine Aufgabe. Darüber unterhält man sich mit den Schülern aufs Ungezwungenste. Wie von selbst werden auf mäeutischem<sup>3)</sup> Wege Ergebnisse gewonnen; natürlich die, welche der Lehrer in klarem Bewußtsein von den innern Verhältnissen der Aufgabe beabsichtigte; man stellt das Brauchbare zusammen; es ist, als ob es sich zufällig dargeboten hätte<sup>4)</sup>. Plötzlich wendet man den Blick rückwärts und fragt: Wie kamen wir doch zu dem allen? Man sucht aus dem eingeschlagenen Gang eine allgemeine Methode zu gewinnen<sup>5)</sup>. Wie viel der Schüler von den methodologischen Aufschlüssen, die die vorbereitende Besprechung des Aufsatzes erbracht hat, verstanden und verdaut hat, stellt er im Aufsatz selbst dar. Wo er noch fehlgriff, da wird bei der Korrektur Veranlassung zu Ausführungen und Wiederholungen, zu schärferen Präzisierungen und weiteren belehrenden Winken. Die spätere Arbeit verwertet auch diese, Schritt für Schritt bringt der Aufsatz dem Ziele näher.

Auf der höchsten Stufe wird man endlich dazu vorschreiten können, das an einzelnen zerstreuten Stellen Gewonnene zu einer Art von systematischem Lehrgebäude der Schuldialektik zusammenzustellen. Das vorliegende Buch wird an geeigneten Stellen den Anlauf dazu nehmen.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 158 ff. 360 ff.

<sup>2)</sup> Quintil. I, 1. 15. II, 5. 15.

<sup>3)</sup> Vgl. Platon, Theaetet 150 B ff.

<sup>4)</sup> Vgl. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 5. Aufl. II, 417. 420.

<sup>5)</sup> Vgl. Platon, Phaedrus 262 c f. 264 E ff.



10.

E. 10. In den alten Rhetorenschulen lernte man nach Ciceros Fassung *causa aliqua posita consimili causarum earum, quae in forum deferentur*, eine Rede halten *quam maxime ad veritatem accommodate*. Welchen wirklichen „Causae“ des späteren Lebens sollten wir wohl unsere Aufsatzstoffe gleich oder ähnlich machen? Wir, bei denen künftige Pfarrer und Ärzte, Gelehrte und Journalisten, Richter und Offiziere, Advokaten und Techniker gleich sehr die Grundlagen ihrer allgemein menschlichen Bildung empfangen sollen? Je allgemeiner die Zwecke sind, die wir mit unsern höheren Vorbereitungsanstalten ins Auge zu fassen haben<sup>1)</sup>, um so weniger scheinen wir in der Lage zu sein, unter den Stoffen, die zu Aufsätzen verwertbar sind, irgend eine Klasse ausscheiden oder bevorzugen zu können. Bei näherer Erwägung stellt sich indessen doch die Möglichkeit gewisser Aussonderungen heraus.

Ich beginne mit dem Nächstliegenden. Der Aufsatz wird in deutscher Sprache geschrieben. Wenn man auch alle Ursache hat, die direkten Bemühungen um Stilbildung in die unteren Klassen zu verlegen, so wird es andererseits doch wünschenswert sein, den Aufsatzunterricht mit den edlen Mustern der vaterländischen Litteratur in fortwährender Verbindung zu erhalten, damit durch den steten Kontakt mit der Sprache unserer Klassiker der Ausdruck der Schüler vor Verwilderung bewahrt werde und weitere bildende Pflege erhalte. So stellt sich die Vereinigung des rhetorischen mit dem litterarischen Unterricht, welche übrigens Gewohnheit und vielseitiger Beifall kompetenter Beurteiler längst gefestigt hat, als eine durchaus natürliche und vernunftgemäße heraus<sup>2)</sup>. Ist nun der Lehrer, der die rhetorischen Übungen leitet, derselbe, welcher in die deutsche Litteratur einzuführen hat, so wird es sich von selber machen, und es kann bei taktvoller Auswahl auch gar nicht bemängelt werden, daß er die Aufsatzstoffe vorzüglich aus dieser Sphäre greift, zumal da sie eine unerschöpflich reiche Fülle von Sachen enthält, die sich zu einer Privatlektüre eignen, wie sie die wissenschaftliche Vorarbeit, die wir im Aufsatz suchen, zur

---

<sup>1)</sup> Platon, Protagoras 312B.

<sup>2)</sup> [Vgl. zur Geschichte der Frage R. Lehmann a. a. O. S. 58 ff.]



Unterlage braucht, und da andererseits der an solche Privat- E. 10.  
lektüre angelehnte Aufsatz eins der wirksamsten Mittel ist, um  
die dem Unerwachsenen zunächst größtenteils verschlossenen  
Reichtümer unserer herrlichen Litteratur wirklich und gründlich  
bekannt zu machen, wofür alle gebildeten Berufskreise gleich sehr  
interessiert sein müssen. Es ist daher nicht von ungefähr, wenn  
auch die folgenden Blätter diesem Stoffkreise eine ganz besondere  
Aufmerksamkeit schenken. Man wird an den einzelnen Bei-  
spielen hinlänglich sehen, wie durchweg die Absicht waltet,  
daß das Vorstudium zu Aufsätzen dieser Art die tiefere Ein-  
führung in die großen Werke unserer Litteratur als einen  
Nebenerfolg abwerfe.

Wenn der Leiter des deutschen Aufsatzes den andern  
Lehrern und den von ihnen etwa aus materialen Gründen  
unternommenen Versuchen, in schriftlichen Ausarbeitungen das  
Gelernte reproduzieren und selbständig anwenden zu lassen,  
nicht ins Gehege kommen will, so scheint er sich neben den  
litterarischen nur noch an ganz allgemeine Themata halten  
zu dürfen, zu denen der Stoff im allgemeinen, im schul- und  
außerschulmäßigen Erfahrungskreise des Schülers erwartet  
werden kann. Auch sind diese Gegenstände mehr als ein  
bloßer Notposten. Über allgemein zugängliche oder individuelle  
Erfahrungen und Erlebnisse zu berichten und sie für weitere  
Zwecke zu verwerten und auszubeuten, ist eine Fähigkeit, die  
später in all den Kreisen verlangt wird, denen der Gymnasial-  
unterricht, denen der Aufsatz dienen will. Zugleich liegen in  
diesem Gebiet die meisten derjenigen Themata, welche zur  
Einschulung gewisser Handgriffe des inventiösen Teils der  
Dialektik die beste Unterlage abgeben: Entwicklungen inhalts-  
voller, das Nachdenken herausfordernder Begriffe, Analysen,  
Paraphrasen, Begründungen sinnreicher Sprüche und Sentenzen  
aus dem Bereiche der Volksweisheit und Schullitteratur.

Die Dialektik lehrt Beweismaterialien finden und urteilen.  
Von diesen beiden Teilen ihrer Aufgabe fand Cicero<sup>1)</sup> mit  
Recht die erste *potior et ordine naturae certe prior*. Auch  
da, wo der Stoff, wie in den meisten Schulaufgaben, schon

---

<sup>1)</sup> Top. 2, 6.



E. 10. einigermaßen vollständig vorliegt, wird es immer Punkte geben, wo zur nachträglichen Beglättung und Lückenfüllung noch besondere „Erfindungen“ nötig sind. Die *Ars inveniendi* nun wird am besten und nachhaltigsten an den Fällen entwickelt, wo die Erfindungskunst vorzüglich in Anspruch genommen wird; und das ist eben der Fall bei jenen Aufgaben der Entwicklung allgemein gangbarer Begriffe und des Beweises von allgemeineren Thesen. Der elementare, unorganisierte Stoff ist nicht fertig in der oder jener Schrift enthalten, ist nicht eben aus der Natur und dem Leben aufgelesen, ist nicht in den Stunden abgeschlossen mitgeteilt; sondern, fast unbemerkt und unbewußt bisher, ist er an den verschiedensten Stellen eingesogen, ohne daß man die nun geforderte Beziehung und Verknüpfung des Vielfachen noch ahnte. Es gilt jetzt die schlummernden geistigen Besitztümer zu wecken, die vergrabenen Schätze zu heben, das Zerstreute fruchtbar zu verbinden und auf einen Zweck zu richten. —

Hat der Lehrer des Deutschen neben dem Aufsatz und Litteraturunterricht in derselben Klasse noch andere Disziplinen zu vertreten, so ist nicht abzusehen, welche Störungen entstehen sollen, wenn von dorthier zuwachsende Stoffe auch für den Aufsatz verwendet werden, zumal dieser sich als eins der wertvollsten Mittel dargestellt hat, Unterrichtsstoffe noch gründlicher zu verarbeiten und das Maß der Aneignung sichtbar zu machen.

Aber welche Unterrichtsgegenstände lassen sich wohl am naturgemäßeſten in dieselbe Hand legen, welche auch den Aufsatz leitet? Exclusionen führen am schnellsten zu der hier möglichen Antwort.

Abgesehen von Fällen individuell und zufällig coinzidirender Neigungen und Talente — Fälle so singulärer Art schließſen aber jede allgemeinere Bestimmung aus — wenn man nur nach sachlichen Momenten fragt, so — sollten mit dem Aufsatzunterricht nicht zusammengelegt werden die Mathematik und die Religion; beide würden, aus verschiedenartigen Gründen, keine geeigneten Stoffe für deutsche Aufsätze darbieten. Die Mathematik nicht, weil ihr Gegenstand zu abstrakt und fachmäßſig ist, um die für die allgemeineren Darstellungszwecke notwendige freiere Bewegung zu gestatten.



Mit der Mathematik werden aber ihrerseits wieder die natur- E. 10.  
wissenschaftlichen Disziplinen der Regel nach verknüpft  
sein. Die Religion nicht, weil sie konfessionell erteilt wird  
und an dem deutschen Unterricht verschiedene Konfessionen  
teilnehmen<sup>1)</sup>. Ferner muß die lateinische Prosa so lange  
dem lateinischen Aufsatz zur Ausbeute vorbehalten bleiben, als  
dieser fortfährt, Bestandteil des Gymnasialunterrichts zu sein<sup>2)</sup>.

So öffnet sich für den Lehrer am deutschen Aufsatz im  
Falle der Qualifikation die Möglichkeit, noch einen von folgenden  
Gegenständen mit zu übernehmen: Griechisch (Prosa und  
Dichter), den lateinischen Dichter (Vergil, Horaz),  
Französisch (Englisch)<sup>3)</sup>, Geschichte (und Geographie).  
Es wird nicht selten sein, daß ein Lehrer, der für die „philo-  
sophische Propädeutik“ vorbereitet ist und darum den  
besten Aufsatzleiter abgibt, auch platonische Dialoge zu inter-  
pretieren vermag; daß derselbe, weil er auch in der deutschen  
Litteraturgeschichte zu Hause sein muß, den Fäden nach-  
gegangen sein wird, die diese mit der politischen Geschichte,  
mit griechischen, lateinischen, französischen (und englischen)  
Klassikern verknüpfen. So wird es sich oft finden, daß nach  
einer dieser Richtungen sich eine Zusammenlegung des Deutschen  
mit einem andern Unterrichtsgegenstande vornehmen läßt<sup>4)</sup>;  
dem Aufsatz aber werden auf diese Weise neue zweckmäßige  
Stoffe zufließen.

Unter den genannten Disziplinen sind vorzugsweise die  
der Berücksichtigung wert, welche Gelegenheit zur Privat-  
lektüre eröffnen. Nirgends wird diese mehr erfordert als im  
Homerunterricht; der Homer soll ganz gelesen werden; es

---

<sup>1)</sup> Damit ist natürlich nicht gesagt, daß die betreffenden Fachlehrer  
sich nicht aus materialen Gründen in ihren Stunden des Aufsatzes be-  
dienen sollten oder könnten. Bei der Mathematik ist die Notwendig-  
keit schriftlicher Übungsarbeiten allgemein anerkannt. Und auch in  
der Religion ist nicht abzusehen, weshalb Abschnitte der Bibellektüre  
oder Kirchengeschichte nicht wie zu mündlichen Referaten so auch zu  
Aufsätzen verwertet werden könnten.

<sup>2)</sup> Vgl. Gymnasium und Realschule S. 76 ff.

<sup>3)</sup> Vgl. a. a. O. S. 73.

<sup>4)</sup> So lange das Englische nur arbiträr oder fakultativ ist, natürlich  
mit diesem nicht.



E. 10. kann aber nicht und es braucht auch nicht ganz in der Klasse zu geschehen. Nachdem die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, wird man das Übrige großenteils, man wird es vorzüglich in Prima abschnittsweise dem häuslichen Studium überlassen können; da können denn deutsche Aufsätze die wesentlichsten Dienste leisten, sowohl um den Fleiß zu kontrollieren als auch, um immer tiefer und lebendiger in diesen Hauptdichter der Jugend und der Schule<sup>1)</sup> einzuführen. Rechnet man nun dazu noch die Vorteile, die der Dialektiker gewinnen muß, wenn er sich auf platonische Dialoge und demosthenische Reden<sup>2)</sup> beziehen kann, so sollte der Schluß erlaubt sein, daß — in Prima wenigstens — neben den deutschliterarischen und den allgemeinen Aufgaben an dritter Stelle vorzüglich solche Themata für den Aufsatz zu verwerten sind, welche aus der griechischen Lektüre stammen, und daß deshalb — in dieser Klasse wenigstens — der griechische und der deutsche Unterricht in einer Hand sein sollte.

Wird dazu dann noch, was aus äußeren und inneren Gründen als sehr natürlich sich anbieten wird, der lateinische Dichter gelegt, so dürfte bei der Umgrenzung menschlicher Fähigkeiten dem so ausgestatteten Lehrer das weitere Ausgreifen auf Geschichte und Französisch schon sehr schwer fallen. Daß Anlagen, Umstände und Neigungen in vielen Fällen gleichwohl eher die Verbindung nach dieser Seite lenken können, als zum Griechischen, versteht sich von selbst<sup>3)</sup>. Ich wollte auch nur angeben, bis wie weit sich etwa von vornherein Festsetzungen über die dem deutschen Aufsatz zu eröffnenden Stoffkreise treffen lassen.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Herbart, Werke XI, 359 ff. I, 11 und unten Zweite Abteilung<sup>3</sup> S. 3 Anm.

<sup>2)</sup> Über die Stütze, welche diese der logischen Erziehung darbieten, vgl. neben meinen Auseinandersetzungen im Deutschen Unterricht<sup>2</sup> S. 167 ff. 208 f. auch J. St. Mills Selbstbiographie, übersetzt von C. Kolb, Stuttgart 1874, S. 14 ff.

<sup>3)</sup> Für Lehrer, die neben dem Deutschen den Geschichtsunterricht in der Prima erteilen, giebt C. Peter: Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, Jena 1874, S. 68 ff. Vorschläge, die für eine in referierende und freiere Aufsätze mündende Privatlektüre auch in unserm Sinne sehr gut verwertbar sind.



Die unten dargebotene Materialiensammlung ist aus den E. 10. angegebenen bevorzugten Unterrichtskombinationen hervorgegangen, wie sie den Verfasser zum Teil zufällig betroffen haben, zum Teil absichtlich von ihm gesucht worden sind. Sie ist also kein Thesaurus, der allen Unterrichtsbedürfnissen genügen könnte. Sie zeichnet sich nicht einmal auf den besonders herausgehobenen Gebieten durch Reichhaltigkeit und Ergiebigkeit aus. Sie ist aber andererseits auch nicht auf die unumgänglichsten Beispiele für formale Regeln beschränkt. Der Verfasser giebt nicht mehr als er hatte, und aus dem, was er hatte, das, was ihm nach irgend einer Seite für die Zwecke, die er verfolgt, förderlich schien. Ein Mehreres und Besseres zu erhoffen hatte er keine Aussicht. Hoffentlich kann das Dargebotene nur sehr wenig als Eselsbrücke benutzt werden<sup>1)</sup>, und sollte jemand doch in diesem Sinne danach greifen: der Verfasser möchte der Hoffnung leben, daß auch ein solcher an der Hand des Buches bald in die Lage kommen werde, keiner Eselsbrücken mehr zu bedürfen.

---

<sup>1)</sup> Diese Bemerkungen beziehen sich auf den Deutschen Unterricht<sup>2</sup> S. 355. Vgl. auch dort die Vorrede. — Die Prinzipien, von denen der Verfasser sich leiten ließ, liegen dem Keime nach in den Schriften von Hiecke (vgl. Der deutsche Unterricht, Kap. 8, S. 93 ff.) und Deinhard (vgl. außer dem Aufsatz in der Schmidtschen Encyclopaedie I, S. 313, das Bromberger Programm vom Jahre 1858 = Beiträge zur Dispositionslehre. Zweite Auflage, Bromberg 1878).



## Erster Teil.

# Die Theorie.

---

## Erstes Kapitel.

### Die Vorbereitungen zur Abfassung des deutschen Aufsatzes.

#### § 1. Das Thema.

##### 1.

1. Wenn uns im Leben ein Vorstellungs- und Gedankenkreis so lange beschäftigt hat, daß wir glauben, ändern etwas Neues und Besonderes in dieser Richtung sagen zu können, so suchen wir am Ende, wenn wir die ganze Reihe von Sätzen, die unsere Resultate herbeiführen, durchlaufen haben, nach einer Überschrift, die des Lesers Erwartungen von vornherein auf die richtige Bahn bringen soll. Die Überschrift einer Schülerarbeit wird vor den bezüglich Studien von außen gegeben: sie bezeichnet zunächst dem Arbeitenden selbst den Gegenstand, über den er schreiben soll, sie heißt sein „Thema“.

Dem Lehrer, der das Thema zu stellen hat, fallen damit einige Aufgaben und Pflichten zu, die er gewissenhaft erfüllen soll.

Natürlich muß das Thema seinem ganzen Gehalt und Charakter nach im Gesichtskreis und Machtbereich des Schülers liegen. Seine Behandlung muß ferner den allgemeinen Bildungs- und Unterrichtsaufgaben der Schule und den besonderen der Stufe, auf der sich der Schüler befindet, förderlich erachtet werden dürfen. Diese Forderungen fließen von selbst aus den Grundgedanken unserer Einleitung; es ist davon des weiteren zu reden nicht.



Aber der Lehrer soll außerdem durch die Fassung und 1. Begrenzung des Themas und eventuell durch beigefügte Erläuterungen und Vorbereitungen auch unnötige und unfruchtbare Irrungen und Hemmungen des Schülers abschneiden. Der Lehrer ist des Schülers wegen da; letzterer darf erwarten, daß ihm nur diejenigen Schwierigkeiten gemacht werden, die zu überwinden ihm Nutzen bringt, und daß er im ganzen so bequem und schnell als möglich das eigentliche Ziel des Unterrichts und der Übung erreiche.

In Beziehung auf das Aufsatzthema ist es zunächst ein berechtigter Anspruch des Schülers, daß er in die Lage versetzt werde, wissen zu können, was man eigentlich von ihm verlangt. In dieser Hinsicht gelingt es manchen Lehrern, die einfachsten Fingerzeige zu unterlassen. Früher wenigstens kam es vor, daß folgende Meinung bei Schülern Wurzel fassen konnte: die Stellung eines Themas hat nichts weiteres zu besagen, als daß 6, 8, 12 Seiten<sup>1)</sup> gefüllt werden müssen mit Gedanken, Notizen und Citaten, die dem Verfasser bei Gelegenheit der Erinnerung an das Thema — so heißt das Ding nun einmal — im Zeitraum von etwa 14 Tagen zufällig einfallen oder sich in seinen oder seiner Freunde Büchern betreiben lassen. Zuletzt wird dann ein glücklicher Augenblick — etwa der Abend vor dem Ablieferungstermin — abgewartet, und unter Not und Verzweiflung kommt in der einsamen Heimlichkeit der Nacht mit kunstvoll gedehnter Schrift und geschickt präpariertem Rande das Opus zu stande: — dem wir glauben eine propädeutische Kraft für spätere wissenschaftliche Arbeit zuschreiben zu können.

Damit der Schüler nicht wähne, er dürfe schreiben, was ihm einfalle, belehre man ihn über das, was mit der Stellung eines Themas verlangt wird.

Niebuhr sagt einmal<sup>2)</sup>: „Wer eine Abhandlung schreibt, er mag sagen, was er will, macht Anspruch zu lehren“. Der Schüler muß wissen, daß er sich in die Haltung zu versetzen

---

<sup>1)</sup> Man hat sich nur bei den „Alten“ zu erkundigen, welche von diesen Zahlen in Gebrauch ist.

<sup>2)</sup> Lebensnachrichten über B. G. Niebuhr II, 204



1. 2. hat, als wolle er ganz ernstlich den Gewinn seiner Studien, des eigenen oder auf Lektüre gegründeten Nachdenkens, die erlangte Erkenntnis und Einsicht einem über die bezüglichen Dinge nicht orientierten Leser,<sup>1)</sup> einem Leser, dem sie ex hypothesi noch neu oder nicht hinlänglich klar sind, in wirklich lehrreicher Weise mitteilen und auseinanderlegen. Er muß sich sagen: Du kannst nicht eher deine Aufgabe lösen, als bis du selbst klar bist und weißt; denn du sollst so zu sagen den Lehrer spielen. *Σημεῖον τοῦ εἰδότος τὸ δύνασθαι διδάσκειν ἐστίν*<sup>2)</sup>).

Ein zu wirres Allerlei wird der Schüler, der seine Pflicht thun will, schon jetzt nicht mehr anbieten. Die beliebigen desultorischen Einfälle und räuberischen Streifzüge ins Konversationslexikon werden ihm denn doch bedenklich scheinen. Er wird nicht glauben, so dazu gelangen zu können, über einen als dunkel, verwickelt, unbekannt angenommenen Gegenstand jemandem, der sich von ihm aufklären und belehren lassen möchte, das Passende zu entwickeln. Er wird nach Begrenzung, Grundlage, Halt und Ordnung streben müssen. Er will führen, einen Leser führen; sein Vorsatz erfordert, daß er ihm etwas der Rede Wertes zu zeigen wisse; erfordert einen mit Bewußtsein und Kenntnis eingeschlagenen Weg, nicht sinn- und planloses Schweifen und Taumeln; er muß mit Verstand und Bedacht den Weg wählen und ihm nachgehen; er muß methodisch verfahren. Er muß dabei nie den Gedanken aus dem Sinn verlieren, daß jemand, der die nötigen Voraussetzungen von Kenntnissen und Bildung erfüllt, aber diese Sache gerade nicht kennt oder nicht ausreichend über sie orientiert ist, nach Lesung der Arbeit sich befriedigt, weil gründlich unterrichtet, fühlen soll.

## 2.

Sehr oft versehen es die Schüler dadurch, daß sie so zu sagen den für das Thema richtigen Ton nicht treffen, oder

---

<sup>1)</sup> [Vgl. hierzu P. Goldscheider, Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, Berlin 1889, S. 89].

<sup>2)</sup> Aristoteles Met. A 1. 981<sup>b</sup> 17.



wenn sie ihn gefunden haben, daß sie wieder aus ihm heraus- 2  
fallen. Ich meine: sie fangen plötzlich an zu erzählen, wo  
sie charakterisieren sollen; sie räsonnieren, wo sie be-  
richten sollen; sie schildern, wo zu beweisen ist; sie  
stellen sich an, als müßten sie Probleme lösen, wo alles  
glatt und eben, zu bloßem Referat oder logischer Ab-  
leitung fertig ist: sie nehmen den Ton des Streits und der  
Widerlegung oder der Paränese an, wo ruhig eine Ansicht  
zu entfalten wäre.

Wie ist dem abzuhelfen? Nicht anders als durch einige  
Belehrungen über die verschiedenen Arten der Auf-  
gaben und ihrer stilistischen Behandlung.

Nun können diese freilich nach unabsehbar verschiedenen  
Gesichtspunkten klassifiziert werden. Die rhetorischen Schriften  
der Alten liefern eine reichhaltige Menge von Versuchen, die,  
wenn man sie zusammentrüge, geradezu verwirren müßte.<sup>1)</sup>  
Ich verzichte darauf. Viele der damals für nötig gehaltenen  
Unterscheidungen sind für den Gesichtspunkt, den wir im Auge  
haben, durchaus wertlos. Entweder verfolgen sie schulfremde,  
ja schulwidrige Zwecke (z. B. in testes; pro testibus); oder sie  
halten sich an andere als formale Einteilungsprinzipien; und  
nur diese kommen hier in Betracht<sup>2)</sup>.

Wenn wir, wie wir's früher thaten<sup>3)</sup>, Ciceros rhetorischen  
Grundsatz: *Omnis res eandem habet naturam ambigendi, de  
qua quaeri et disceptari potest*, ohne Einschränkung gelten  
lassen dürften, so würden wir von einer sehr einfachen und  
durchschlagenden Einteilung, die Melanchthon in der Dialektik

---

<sup>1)</sup> Vgl. etwa Aristoteles Topik I, 11; 14. Cicero de orat. II, 104.  
III, 111 ff. Topica 81 ff. Orator 45 ff. Partit. orat. cap. 18 f. Quintilian  
II, 1; 4. V, 10. 32.

<sup>2)</sup> Es ist für uns z. B. gleichgiltig, ob wir ein logisches oder ein  
ethisches Problem vor uns haben: der Ton und die Gangart der  
Darlegung wird dieselbe sein können. Aber sie wird sich beidemal von  
der Weise einer prosopopoeia oder narratio unterscheiden. — So ist  
auch der in der Einleitung (10) auftretende Unterschied zwischen „all-  
gemeinen“ und litterarischen Themen, zwischen solchen, die aus der Er-  
fahrung des Schülers, und solchen, die aus dem Unterricht oder der  
Privatlektüre stammen, für das, was wir hier verfolgen, irrelevant.

<sup>3)</sup> 1. Aufl. S. 36.



2. giebt<sup>1)</sup> den Ausgang nehmen. Er sagt: Quaestionum alia est simplex, quae est de quo vocabulo, ut: quid sit virtus; alia est conjuncta, videlicet de propositione aliqua, ut: an Christiano concessum sit militare. Quomodo tractatur interrogatio simplex? Explicanda est per definitionem et divisionem. Quomodo quaestio conjuncta? Argumentis veris confirmanda est et monstranda est falsitas in contrariis, quae fucosa specie veritati opponuntur.

Das sind wichtige und für uns wohl verwertbare Unterscheidungen und Weisungen. Aber unsere Themata sind nicht immer Fragen, Probleme, Streitpunkte. Themata wie: Der Charakter der Maria Stuart, Lessings Ansicht vom christlichen Trauerspiel, Das Haus des Alkinoos, Der Jahrmarkt u. s. w. würden sich sogar trotz der sonst so ungemeinen Gefälligkeit der Sprache nur durch unnatürliche Verrenkungen in die Form einer Frage bringen lassen. Und wenn ich auch sagen kann: Wie urteilt Schiller über Göthes Egmont? so ist doch solche Frage ihrem ganzen Gehalt nach sehr verschieden von der, welche wirklich auf ein Fragliches, das versteckt liegt und gesucht werden soll, oder ein Streitiges, über das man verschiedener Ansicht sein kann, den Blick lenkt; wie wenn Melanchthon fragt: quid sit virtus oder Aristoteles: *Ἡ ἡδονὴ αἰρετὸν ἢ οὐ;*

Es handelt sich in unsern dialektischen Übungsaufgaben nicht immer wie bei Aristoteles *περὶ τῶν φαινόμενων ἐνδέχασθαι ἀμφοτέρως εἶχειν*. Ein bestimmter Jahrmarkt und der Schiffbruch der Trojaner bei Vergil „verhalten sich“ nur auf einerlei Weise. Und wenn etwas, wie beispielsweise die Ansicht Schillers über Kants Moralprinzip oder sein Tell, einen mehrdeutigen Charakter hat, so braucht es darum immer noch kein dialektisches Streitobject zu sein, das verschiedene Ansichten zuläßt, wie etwa die Frage: wie wohl das spätere Schicksal des Göthischen Tasso zu denken sein möchte. Die Ambiguität kann als solche allem Streit ent-  
hoben sein.

<sup>1)</sup> Corp. Reff. XIII, 517.



Die Quaestiones, die Melanchthon berücksichtigt<sup>1)</sup>, kommen 2. in den Übungen der oberen Klassen allerdings sehr häufig vor, und je höher hinauf, wird bei unserer allgemeinen Position wegen der größeren Nähe des künftigen wissenschaftlichen Studiums aus propädeutischen Gründen ihr Wert wachsen müssen. Aber bis zuletzt wird der Lehrer daneben auch fordern, und Aufgaben dialektisch-problematischer Haltung werden es teilweise in den untergeordneten Gliedern der Arbeit sogar auch ihrerseits erheischen, daß ein im Raum oder in der Zeit oder in den Vorstellungen und Gedanken irgend jemandes thatsächlich, unbestritten Vorhandenes bloß beschrieben, erzählt oder exponiert werde. In den rhetorischen Schriften der Alten handelte es sich, wie beim Prozess und in der deliberativen Rede, allerdings schließlich immer um ein *ἀμφισβητήσιμον*, um eine res controversa, die in utramque partem behandelt werden konnte und die so zu behandeln der Rhetorenschüler zu lernen hatte. Aber auch wenn wir von dem letzteren natürlicherweise absehen und unsere Propädeutik vielmehr auf das Ideal wissenschaftlicher, einsinniger Klar- und Feststellung des Vieldeutigen und Dunkeln einrichten: es würde ungesund und dem Wesen einer allseitigen intellektuellen und moralischen Bildung widersprechend sein, wenn man schon den Schüler ausschließlic anhalten wollte, Untersuchungen zu machen und an Denkschwierigkeiten sich abzuarbeiten. Er soll auch was glatt liegt in aller Ruhe und Gelassenheit, aber

---

<sup>1)</sup> Man sieht übrigens, daß Melanchthon aus der Topik und Rhetorik des Aristoteles, aus Cicero und Quintilian geschöpft hat. So unterscheidet Cic. Orat. a. a. O. (vgl. Quint. V, 10. 32) drei Fragen: sitne, quid sit, quale sit. Die Frage sitne (z. B. sitne in humano genere sapientia, oder fecistine? auch die ontologischen Fragen, Ding an sich, Materie, Gott und Seele betreffend, würden hierher gehören) hat Melanchthon als seinen Zwecken fremd übergangen und die beiden andern, die eine mit der nach Inhalt und Umfang eines Begriffs, die andere mit der nach der Gültigkeit einer Behauptung identifiziert. Wenn man nun auch zugeben könnte, daß alle Arbeiten, die sich auf Begriffe richten, von Natur den Fragecharakter haben, so dürfte bei Behauptungen, ganz abgesehen davon, daß das Schulthema nicht sowohl Beweis als Erklärung beabsichtigen kann, doch nicht immer die natürliche Position in der Voraussetzung liegen, daß der Satz bestritten wird.



2. nicht minderer Ordnung und Planmäßigkeit natürlich und gefällig vortragen lernen.

Aufgaben auch dieser Art gehören in die oberen Klassen, und der Schüler muß ihren Unterschied von den andern wohl bemerken und auf seine Auffassungs- und Verfahrungsweise wirken lassen. Damit er das könne, muß er über die wichtigsten Modi<sup>1)</sup> dessen, was Thema heißt, aufgeklärt werden, und zu Anfang muß ihm in jedem besonderen Falle gesagt werden, welche Art der Behandlung im ganzen und im einzelnen von ihm erwartet wird.

Er muß, wenn er die Aufgabe nach Hause nimmt, nicht bloß wissen, daß er seine Studien und seinen Gang der Darstellung auf einen vorauszusetzenden Leser zu berechnen hat; er muß auch darüber klar sein, ob und in wie weit er etwas erzählen (1) soll, ob beschreiben, schildern und referieren (2), ob charakterisieren (3), ob einteilen und klassifizieren (4), ob analysieren und definieren (5), ob entwickeln und erläutern (6), ob beweisen, bestreiten und widerlegen (7), ob vergleichen und beurteilen (8), ob Probleme<sup>2)</sup> schürzen und lösen (9), ob er ermahnen und abraten (10) soll. Denn dies dürften etwa die 10 vorzüglichsten Modi der Behandlung sein, die in Schüleraufsätzen vorkommen können<sup>3)</sup>.

Das rhetorische<sup>4)</sup> Lesebuch wird Beispiele darbieten, an denen der Unterschied dieser Modi sich klar machen läßt. Man wird sie weiter in Gruppen zusammenthun und in Unterarten zerlegen können. Die Modi 1—9 unterscheiden sich zusammen von dem 10. Cicero<sup>5)</sup>: *Nulla est res, quae non aut ad*

---

<sup>1)</sup> Der Ausdruck nach Cicero de oratore III, 113: *Cognitionis tres modi: conjectura, definitio et ut ita dicam consecutio etc.*

<sup>2)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 177 ff.

<sup>3)</sup> Der Unterschied zwischen Darlegungen für unbekannte Leser und Briefen an vorausgesetzte bestimmt charakterisierte Bekannte, zwischen Monologen, Dialogen, Reden ist daneben zu berücksichtigen. Der Schüler mag angeleitet werden, darüber nachzudenken, wie etwa die 10 Modi sich auf diese Unterschiede der äußern Form am besten verteilen ließen, was sich für Briefe, Dialoge, Reden u. s. w. eignen möchte.

<sup>4)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 360 ff.

<sup>5)</sup> De orat. III a. a. O.



cognoscendi aud ad agendi vim rationemque referatur; zur 2. 3. ersten Klasse gehören Modus 1—9, zur zweiten der 10. Cicero rechnet zu seiner zweiten Klasse: cohortationes, objurgationes, miserationes u. s. w. Die 9 ersten Modi lassen den vorhin behandelten Unterschied zwischen ruhiger Entwicklung eines Thatsächlichen und unruhiger Eroberung eines Strittigen, zwischen Erklärung eines Dunkeln und Beweis eines Behaupteten u. s. w. deutlich hervortreten.

Im Anfang wird der Schüler bei jedem Thema besonders erinnert werden müssen, welche von den verschiedenen Möglichkeiten ihm diesmal zufällt. Der gewöhnlichste Fall wird der sein, daß das Thema eine gemischte Behandlung verlangt. Es wird gut sein, wenn man dem Schüler sagt, inwieweit die Aufgabe Erzählung oder Schilderung, inwieweit Definition, inwieweit Bericht über fremde Ansichten, inwieweit Kritik, Beweis u. s. w. verlangt; wo etwa zu Paränese oder auch nur zu gemütvoller Erhebung Gelegenheit und Veranlassung ist.

Erst allmählich wird er, häufig erinnert und geleitet, selbst für alles dergleichen Sinn, Urteil und Geschmack bezeigen.

### 3.

Man hat vielfach darauf gedacht, die Verschiedenheit der Modi zu benutzen, um danach die rhetorischen Pensa jeder Klasse bestimmt abzugrenzen<sup>1)</sup>.

So will z. B. Franz -Linnig<sup>2)</sup> in seinem Buche: Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel, Paderborn 1871 [7. Aufl. 1895] und in dem Artikel: Der deutsche Aufsatz im Juni-Juliheft der Berliner Gymnasialzeitschrift 1872 die verschiedenen Formen der Darstellung so an die einzelnen Klassen verteilen, daß ein „systematisches Aufsteigen“ möglich wird. S. VI ff.: „Tertia beginnt mit der historischen Prosa; und zwar zunächst mit der Erzählung. Von der beschreibenden Prosa werden die objective Beschreibung, Scenen und Gruppen,

---

<sup>1)</sup> [Vgl. zum Folgenden Ferd. Schultz, Die Grundzüge der Meditation. Dessau 1883 und R. Lehmann a. a. O. S. 82 ff.]

<sup>2)</sup> Vgl. außerdem etwa K. A. J. Hoffmann Rhetorik für Gymnasien. Zweite Abteilung (3. Auflage besorgt von A. Schuster. Klausthal 1870) S. V. [5. Auflage 1882.]



3. freiere Schilderungen nach gelesenen Stoffen in den Kreis der Übungen gezogen. Auf Untersekunda bietet sich von der Schilderung der Weg zur Betrachtung und zum Vergleich fast unmerklich und leicht. Die Obersekunda ist der eigentliche Tummelplatz für die Behandlung von Sentenzen und Sprüchen. Für Prima bleibt so als wichtigster Zweig die Abhandlung übrig.

Man wird nicht leugnen können, daß der Gedanke viel Ansprechendes hat. Er beabsichtigt offenbar, indem er auch den rhetorischen Übungsarbeiten die Planmäßigkeit eines festen Stufengangs, die sonst im Unterricht herrscht, zu gute kommen läßt, der Manier der Herren Schlendrianisten wirksam entgegenzuarbeiten, die entweder bei jedem Aufsatztermine blindlings nach irgend einem beliebigen, halbwegs klassengerechten Thema greifen oder mit einer nicht immer wohl assortierten Anzahl von Aufsatzthemen<sup>1)</sup> mit vorrückendem Dienstalter und Rang von Klasse zu Klasse, von Anstalt zu Anstalt reisen<sup>2)</sup>. und welche eine Thätigkeit, die an sich zu den schönsten Früchten die Anlage hat, durch ihre besondere traurige Geschicklichkeit zu völliger Unfruchtbarkeit, ja Verderblichkeit herunterzubringen wissen.

Auch ich habe meinerseits seit Jahren gegen Laune, Willkür und Planlosigkeit im deutschen Unterricht angekämpft<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Etwa: Meine Ferien. Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken, Das Leben ein Fluß. Nur das Leben bildet den Mann. Das Geld. Über den Gebrauch der Fremdwörter.

<sup>2)</sup> Ich wurde z. B. in meiner Berliner Zeit unter andern auf einen Lehrer der Art aufmerksam, der nebenbei so wenig zu den gewöhnlichsten Schächern gehörte, daß er inzwischen seit Jahren nicht unrühmlich als Prof. ord. an einer Universität waltet, der aber, offenbar aus reiner Suffisance und Bequemlichkeit, ein- und dasselbe ganz ungeeignete Thema, nachdem er es in einer Obersekunda für eine Klassenarbeit gestellt hatte, gleich darauf an eine andere Anstalt versetzt, sofort der Prima für eine häusliche Arbeit aufgab. „Meine Ferien“ erschien daneben recht redend in demselben Semester.

<sup>3)</sup> Herr Linnig thut daher Unrecht, daß er bei der im Deutschen Unterricht<sup>2</sup> S. 343 f. über ihn befindlichen Bemerkung an etwas anderes als allein an die in seinem Buche zu Tage tretende Absicht in Beziehung auf Auswahl deutscher Gedichte denkt; ich hatte dort keine Veranlassung, auf seine Ideen über Organisation des Aufsatzunterrichts näher einzugehen.



Und doch kann ich mich mit dem Linnigschen Gedanken nicht <sup>3.</sup> völlig befreunden. Ich glaube nicht, daß sich mehr als eine Klassenverteilung a potiori wird durchführen lassen.

Was einer strengeren Begrenzung und Ordnung im Wege steht, ist erstens die Notwendigkeit, auf die Doppelnatur der deutschen Übungsarbeiten Rücksicht zu nehmen. Wie wir nicht der Meinung sein können, daß der Aufsatz nur der Verarbeitung und Aneignung der Lehrstoffe zu dienen habe<sup>1)</sup>, so können wir andererseits auch nicht glauben, daß er nur rhetorische Zwecke verfolgen dürfe. Weil die rhetorische Arbeit, die wir Aufsatz nennen, im Organismus des Schullebens unsers Erachtens zugleich den Dienst leisten soll, zur Verinnerlichung des Gelernten und zur Ausbeutung des Gelesenen mitzuwirken, so sind wir nicht in der Lage, das rhetorisch-formale Prinzip ausschließlich walten zu lassen. Die wechselnde Natur der zu aufsatzmäßiger Verarbeitung einladenden Unterrichts- und Lesestoffe hindert die stricte Durchführung eines bloß rhetorisch angelegten Stufengangs. Zweitens ist es auch nicht richtig, daß die Gesetze der Methodik die strenge Auseinanderhaltung der Modi notwendig machen. Sie erfordern zunächst nichts weiter als das Aufsteigen vom Leichterem zum Schwereren. Nun sind aber innerhalb jedes Modus selbst eine ganze Reihe von graduell verschieden schwierigen Leistungen möglich, je nachdem der Stoff einfacher oder verwickelter, aus einer leichteren oder schwierigeren Lektüre zu gewinnen ist, je nachdem man ferner die Abhängigkeit des Schülers von Leitung und Vorlage ab- und seine eigene Freiheit zunehmen läßt. Die selbständige Lösung einer Aufgabe, die einen leichteren Modus darstellt, wird mit der unselbständigeren Behandlung eines entsprechend schwierigeren in dieselbe Entwicklungsperiode fallen dürfen. Und wie die höchsten Modi nicht ohne gelegentliche Beimischung der niedrigeren sind: so dürften auch die niederen oft nicht ohne teilweise Inanspruchnahme höherer Modi auskommen können.

Die Sonderung der Pensa ist demnach in Beziehung auf

<sup>1)</sup> Vgl. Einleitung und Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 389 ff.



3. den Charakter der Übungsaufgaben selbst wirklich nicht wohl mehr als *a potiori* durchführbar. Mehr läßt sich in solcher Sonderung erreichen, wo es sich um die Reflexion auf die einzuschlagenden Methoden und um die Feststellung methodischer, für selbständigen Weitergebrauch geeigneter Regeln handelt.

Die Arbeiten in Untersecunda werden sich meist noch auf Reproduktionen des Gehörten oder Gelesenen beschränken. Je höher hinauf, wird man vorsichtig und allmählich den Versuch machen, auch frei von einer alles zurecht legenden Vorbesprechung das selbständige Urteil in Anspruch zu nehmen. Zu Anfang wird man vielleicht die Anordnung des vorliegenden Stoffes bis ins einzelne mit dem Schüler ausführlich besprechen. Man wird ihn möglicherweise sogar durch leichtbehaltbare, mehr oder weniger äußerliche Formeln zu stützen suchen. Allmählich muß er sich freier bewegen und nur die innere und eigentümliche Dialektik der Sache walten lassen. Scheidet man die Themata danach, ob sie bloß ruhige Darlegung eines Thatsächlichen und Selbstverständlichen oder Untersuchung und Lösung einer Kontroverse, eines Problems verlangen, so ist klar, daß die ersteren vorzugsweise nach Secunda, die letzteren nach Prima gehören. Das Vertrauen, daß der Schüler zu Hause etwas verständig und eingehend zu lesen und für seine Zwecke auszuschöpfen wisse, wird in Untersekunda noch gering sein. Aber wenn man auf dieser Stufe an der Klassenlektüre die Art des Verfahrens gehörig vorgemacht und eingeschult hat, wird man in Obersekunda den Versuch wagen können, dem Schüler die Verwertung einer nicht direkt für den Aufsatz zubereiteten Lektüre, allmählich auch einer häuslichen zuzumuten. An allgemeineren Aufgaben soll gezeigt werden, wie zerstreute und seit der ersten Aufnahme zum Teil verblaßte Vorstellungen, Kenntnisse und Erlebnisse flüssig gemacht, wieder belebt, um neue Mittelpunkte gruppiert und zu neuen Ergebnissen verknüpft werden können. Man beginnt in Sekunda mit leichteren Materien, die sich möglichst an das Konkrete, an Leben und Geschichte anlehnen; man be-



ginnt wieder damit, daß in der Klasse alles Nötige gewonnen 3. 4.  
und demnächst in rückwärts gewandter Betrachtung in gewisse  
allgemeiner gültige Methoden übergeführt wird. Man steigt  
vom Konkreteren zum Abstrakteren auf. Begriffe werden  
gefunden, Charakteristiken entworfen, Sätze bewiesen zunächst  
nach induktiver, später mit allmählich wachsender Heran-  
ziehung auch der deduktiven Methode. Der Synthesis  
geht die Analysis voran. Inventiöse Operationen mit  
leichten Begriffen kann man vorzugsweise nach Untersekunda,  
die mit ruhig zu entwickelnden Sätzen nach Obersekunda  
legen. Man wird Sätze früher bloß erklären, paraphra-  
sieren lassen, ehe man daran denkt, den Beweis dafür zu  
verlangen. Durchgehendes Prinzip bleibt, daß das Beispiel  
der Lehre voraufgehe, daß das Leichtere sich auch für  
höhere Stufen eignet, wenn des Lehrers Hand sich entsprechend  
weiter zurückhält. Erst am Ende eines Semesters wird, und  
abschließend wird erst in Oberprima auf Sammlung und syste-  
matische Ordnung der an zerstreuten Stellen herausgehobenen  
logisch-rhetorischen Elementarlehren gedacht.

#### 4.

Soll nicht der Modus der Aufgabe im Wortlaut  
des Themas ausgeprägt sein?

Ich denke, daß es zu Anfang gut sei, auch in dieser Hin-  
sicht, etwa durch „eine substantivische Apposition“, wie „eine  
Beschreibung“, „eine Parallele“<sup>1)</sup> u. s. w. ausdrückliche Für-  
sorge zu treffen; zumal von dem Moment ab, wo die Haupt-  
formen durcheinander zu gehen beginnen. Aber allmählich  
muß doch auch hierin dem Schüler das richtige Urteil zuge-  
traut werden dürfen, so daß es ganz gleich ist, ob man ihm  
z. B. die Quaestio, welche in Homer o 246 liegt, in dieser  
oder jener Form anbietet, ob das Thema heißt: „Ist Ameis'  
Erklärung von Hom. o 246 richtig?“ oder „Über Hom. o,  
246, eine Untersuchung“ (resp. „Kritik“); oder „Homer  
kein Pessimist, nachgewiesen im Anschluß an o 246“;

---

<sup>1)</sup> Vgl. Hoffmann-Schuster a. a. O. S. 4.



4. oder „Homers Schätzung des Greisenalters“; oder „Ist für Homer das Greisenalter an sich ein Unglück?“<sup>1)</sup>

Für den Schüler wird es vielleicht auf alle Fälle angebracht sein, wenn man ihm rät, jede wie auch immer aussehende thematische Form für sich in denjenigen Wortlaut umzusetzen, bei welchem am klarsten zu Tage tritt, was er soll, ob er zu erzählen habe, oder zu schildern, zu kritisieren, zu paraphrasieren u. s. w.

Dazu gehört, daß er hinter gewissen metaphorischen und allegorischen Verhüllungen, die in Sprüchen und Sentenzen üblich sind, das Thema in seiner begrifflichen Nacktheit aufzufinden vermöge<sup>2)</sup>. Nicht als sollte er im Aufsatz selbst auf die Figuren, Gleichnisse und den sonstigen Schmuck geistreicher Autoren keine Rücksicht nehmen, als sollte er den poetischen Schmelz und Duft und die feineren Nüancierungen der Färbung ganz außer Acht lassen. Er kann in der Weise, wie er in seiner Ausarbeitung die hübsche thematische Einkleidung in Erinnerung ruft und gleichsam durchschimmern läßt, Feinfühligkeit, Zartsinn und Geschmack genug beweisen, falls er dergleichen besitzt.

Aber zunächst kommt es darauf an, sich genau und streng zu vergewissern, was Kernhaftes eigentlich hinter dem Putze steckt. Der poetische Ausdruck muß in den prosaischen, der ungewöhnlichere in den gewöhnlicheren umgewandelt, der fremde übersetzt, Allegorien und Gleichnisse müssen gedeutet, Pointen, Tropen, Paradoxen abgestreift werden, damit klar und scharf heraustrete, was eigentlich geschehen soll.

Es ist recht eine Aufgabe für Sekunda — sie wird oft keines Aufwands häuslicher Meditation und Aufzeichnung bedürfen — geradezu einzuüben, wie eine Reihe zierlich und nett verhüllter oder rätselartig verdichteter Gedanken auszuschälen, resp. aufzulösen sei. Z. B.: Morgenstunde hat Gold im Munde. Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er bricht. Wer sich alle Büsche besieht, kommt nicht zum Holze. Die Wurzel der Bildung ist bitter, ihre Früchte süß (Isokrates). Wen der Herr lieb hat,

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 50 b.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 10.



den züchtigt er (Ebräer 12, 6). Le secret d'ennuyer c'est 4.  
de tout dire (Voltaire).

Manchmal würde es gewiß auch den Lehrern gut thun, wenn sie bei sogenannten schönen Stellen aus Dichtern, durch die sie zu Aufsatzthemen gereizt werden, sich erst gewissenhaft fragten, was denn nach Ablösung aller Ornamente übrig bleibe; ob der Schüler, der ein solches Thema bearbeiten soll, genau sehen könne, was er zu thun habe, ob ruhig zu erklären, ob zu beweisen, ob zu kritisieren oder zu widerlegen u. s. w.

Sehr gebräuchlich ist die imperativische Form des sententiös gefaßten Themas: Fuge magna! — Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben! — Was du bist, das wage auch zu scheinen! — Soll der Schüler um der Form willen Themata dieser Art ausschließlich zum 10. Modus rechnen? und etwa eine Mahnrede daraus spinnen? Er wird es gewiß nicht mehr, wenn der Lehrer ihm pflichtgemäß gezeigt hat, daß auch die Entwicklung ruhig behauptender praktischer Gnomen schließlich zu solchen imperativen und normativen Gesetzen emporsteigt; und daß, wenn begriffen werden soll, wie weit und warum letztere Gültigkeit haben, diese Einsicht auf dem Unterbau von Erklärung und Beweis ruhen müsse so gut wie bei andern Thesen auch<sup>1)</sup>.

Wenn ich erkannt habe, wie schlimm es ist, vielen zu gefallen, so liegt die Schlußwendung nahe: Also laß ab von der Gefallsucht! Selbst Aufsätze, welche bloß einen Begriff erklären, können so ausgehen. Habe ich gezeigt, welches die formalen Merkmale eines absoluten, des höchsten Gutes sind, so liegt doch sehr nahe die ins Praktische weisende Aufforderung: Also laß ab von diesen und diesen vermeintlichen Gütern, die Schein sind und auf die Dauer nicht befriedigen können, und halte dich an das, was ewig ist. Wie nun die Erkenntnis häufig in eine Willensrichtung übergeht, so können Sätze, die sofort eine Handlungsweise fordern, gar nicht anders behandelt werden, als indem man zeigt, auf welchen Gründen solche Forderung ruhe. Der Unterschied der beiden Formen

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 43.



4. 5. betrifft also öfter zwei Teile derselben Arbeit, als daß er ganze Aufsätze charakteristisch von einander sonderte. Es münden Erkenntnisse in adhortationes, und letztere ruhen auf Erkenntnissen. Enthält das Thema einen Ist-Gedanken, so geht der Aufsatz häufig in einen Soll-Gedanken aus. Aus theoretischen Ergebnissen werden praktische Nutzenwendungen gezogen, und praktische Vorschriften setzen Überzeugungen von der Wahrheit gewisser Sachverhalte voraus. Wenn es heißt: *Fuge magna*, so ist es doch nicht viel anders, als wenn ich etwa sagte: *Magna appetere grave est*, nach Analogie der Satzform: Vielen gefallen ist schlimm. „*Nil admirari*“ heißt ein sehr gangbares Thema; der Infinitiv tritt wie ein Imperativ auf. Aber zunächst ist er doch bei Horaz Subjekt des behauptenden Satzes: *Nil admirari prope res est una, Numici, Solaque, quae possit facere et servare beatum*. Diesen Gedanken muß man auf alle Fälle vorher zur Überzeugung bringen, wenn die Paränese: Bewundere nichts! oder wie sie heißen mag, auf ihrem natürlichen Fundament ruhen soll. Ein Thema heißt: „Schätze das Leben nicht höher als ein anderes Gut!“ ein anderes: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“. Werden diese beiden Sätze zwei verschiedene Aufsätze hervorbringen?

## 5.

Je mehr wir die Absicht haben, von dem Schüleraufsatz (wenigstens auf der höchsten Stufe) innere Einheit und — etwas stolz geredet — Totalität<sup>1)</sup> zu beanspruchen; zu beanspruchen, daß er ein *ἐν τι καὶ ὅλον* sei, um so mehr müssen wir von dem Lehrer verlangen, daß das von ihm gestellte Thema zu solcher Einheit und Geschlossenheit die Möglichkeit biete.

Natürlich muß jedes Thema so fruchtbar sein, daß sich für den Aufsatz eine Vielheit von Teilen und Unterteilen organisch aus ihm herauswickeln kann; natürlich müssen die Momente, aus denen solche Teile und Glieder emporwachsen können, *implicite* oder *explicite* in ihm liegen. Aber erstens

<sup>1)</sup> Vgl. No. 35.



muß diese Vielheit und Reichhaltigkeit nicht die Grenzen der 5. zur Erschöpfung der Sache ausgeworfenen Zeit und nicht das Maß von synoptischer Kraft einer Schülerintelligenz überschreiten. Und zweitens darf sie nicht in desperate Elemente auseinanderfallen. Jedes gesunde Thema muß trotz aller Vielheit, zu der er anleitet, eine kräftig ausgeprägte und straff angezogene Einheit haben. Und der Lehrer soll den Schüler anhalten, diese in jedem Thema vorauszusetzen; er soll ihn gewöhnen, sie zu erkennen und in dem Organismus seines Aufsatzes nachzubilden. Nicht jeder bringt Gefühl und Sinn für diese dialektische Synopsis<sup>1)</sup> mit, aber ihre Heranbildung ist, man wird es zugestehen, durchaus wissenschaftliches Bedürfnis.

Soll aber der Schüler in jedem Thema den einheitlichen Punkt, auf den es in letzter Instanz ankommt, herausfinden, so wird es nötig sein, daß der Lehrer ihm zeige, wie und wodurch Vielheiten noch thematisch zu einer Einheit zusammengeschlossen sein können und daß er selbst es sich zum unverbrüchlichen Gesetz mache, stets für thematische Einheit gehörig Sorge zu tragen.

Weiter noch geht Deinhardt. In dem Artikel „Aufsätze u. s. w.“ in der Schmidtschen Encyclopädie fordert er, daß das Thema den Gedanken, den Gesichtspunkt, von dem aus das Material in dem Aufsatz organisiert werden soll, gleich mitenthalte. Er will deshalb z. B. das Thema nicht: Der Grundgedanke von Göthes Iphhigenie, sondern man soll sagen: Inwiefern liegt die Idee von Göthes Iphigenie in dem Gedanken, daß der Fluch eines mit schaudervollen Verbrechen beladenen Geschlechts durch die sittliche Hoheit und Wahrheit einer edlen Jungfrau ausgesöhnt wird, die, selbst diesem Geschlecht entsprossen, aus Liebe zu ihm alles wagt, um seinen finstern Bann zu lösen?<sup>2)</sup> An Hermann und Dorothea soll nicht gereiht werden das Thema: Hermann; sondern es soll hinzugefügt werden: als der deutsche Typus eines schlichten, zwar tiefühlenden aber langsamen und schüchternen und nur allmäh-

---

<sup>1)</sup> Platon Rep. 537 c.    <sup>2)</sup> Vgl. No. 67.



5. 6. lich zum sichern Selbstbewußtsein und Gleichgewicht heranreifenden Charakters. — Die Forderung ist gewiß gut gemeint: sie soll den Schüler auf den Standpunkt stellen, von wo sich ihm nur Sachgemäßes zeigt und zwar sofort in einer gewissen Gruppierung. Aber das kann, wo es noch nötig ist, ebensogut als das langatmige Diktat die Besprechung des Stoffes. Und es muß vorausgesetzt werden, daß dergleichen Winke nicht bis ans Ende der Schullaufbahn nötig sind. Übrigens sind die beiden angeführten Themata derart, daß sie in den meisten Fällen nur auf eine in der Klasse durchgearbeitete Privatlektüre gesetzt werden können. Auf dieser Unterlage aber muß und wird der Schüler auch ohne zu rechtstellende Zusätze wissen, wo er die Einheit des Themas und seines Aufsatzes zu suchen habe. Und bedarf er der vorgängigen Durcharbeitung des Stoffes gar nicht mehr, so ist die breite Fassung des Themas erst recht für ihn überflüssig. Die Überschriften der Erwachsenen sind in diesem Jahrhundert nie mehr so breit.

## 6.

Wie kann ein Thema Einheit haben, wenn mehrere Personen zur Charakteristik, zwei oder mehr Begriffe zur Definition, eine Reihe von Sätzen zum Beweise u. s. w. ausgestellt werden?

Ich werde, was der Schüler dann denken soll, an einigen hervorragenden Fällen vorstellig machen und bemerke vorweg, daß die Schwierigkeit sich dadurch erledigt, daß die niederen Einheiten zu einer höheren zusammengefaßt werden. So wird in der Natur die atomistische Vielheit in die organische Einheit untergetaucht.

Sind zwei Begriffsgebilde A und B thematisch verbunden, so kann die höhere Einheit erstens darin liegen, daß eigentlich das Absehen nur auf die Definition von A gerichtet ist, daß aber B, ein verwandter oder konträrer Begriff, zur schärferen Präzisierung und Ausprägung von A herangeholt wird. So kann man das Wesen des Mitleids auf der Folie der Furcht erläutern; für die Bestimmung des Komischen den Gegensatz gegen das Tragische benutzen. Man kann sogar



noch mehr Begriffe zur Distinction von A heranziehen: C, D, 6. E u. s. w.; z. B. das Komische auch gegen das Satirische, Erhabene, Häßliche u. s. w. vielseitig abgrenzen. Heißt nun auch das Thema ABCDE, die Einheit ist doch gewahrt; BCDE sind nur die Mittel zur völligen Erklärung und Ausprägung von A, die der eigentliche Zweck des Themas ist. Erst durch Abscheidung alles dessen, was leicht mit A verwechselt werden kann und in unwissenschaftlicher Dumpfheit und Blödigkeit auch faktisch oft mit ihm verwechselt wird, wird der Begriff scharf begrenzt und ganz determiniert, während die Gegenüberstellung der verschiedenen Contraria sowohl seine systematische Verflechtung zeigt als auch zu noch hellerer Beleuchtung seines eigentümlichen Inhaltes beiträgt.<sup>1)</sup>

Zweitens kann die Einheit darin liegen, daß A und B, dialektisch einander völlig gleichwertig, ein zusammengehöriges Paar ausmachen. Die Einheit liegt dann entweder darin, daß die Wechselbeziehung, die zwischen ihnen besteht, oder daß die Parallelität und Gegensätzlichkeit ihrer Merkmale zu gegenseitiger Beleuchtung ihres Inhalts hervorgehoben werden soll; oder daß sie zwei Seiten einer und derselben Sache, zwei Wurzeln oder zwei Zweige eines und desselben Stammes bilden — dergleichen Begriffe giebt es viele: denn nicht bloß Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz —, oder daß sie beide einer höhern Einheit gleich sehr untergeordnet sind, so daß von einem höhern Gesichtspunkt aus der dualistische Zerfall wieder aufgehoben erscheint. Und was von zweien

<sup>1)</sup> Aus Obigem geht zugleich hervor, wie wertvoll Themata dieser Art für einen rhetorischen Unterricht sind, der seine wesentlichste Aufgabe in wissenschaftlicher Propädeutik sucht. Sie müssen dazu beitragen, den Sinn für das eigentümliche Wesen der Sache, wie es sich gegen das Ähnliche, Diverse, Konträre setzt, zu wecken und auszubilden. Sie sind eine Zucht für die kräftige Erfassung der Unterschiede und Gegensätze; ein gutes Heilmittel gegen jene natürliche Schwäche des wissenschaftlich ungeschulten Kopfes, nur halb zu sehen, halb zu bezeichnen, alles Ähnliche und einander Naheliegende zu vermengen. Arist. Top. I, 18 *Τὸ τὰς διαφορὰς εὐρεῖν χρήσιμον πρὸς τὸ γνωρίζειν τί ἕκαστόν ἐστιν, διότι τὸν ἴδιον τῆς οὐσίας ἕκαστον λόγον ταῖς περὶ ἕκαστον οἰκείαις διαφοραῖς χωρίζειν ἐλώθαμεν*. Er setzt ebenda auch den Nutzen der *θεωρία τοῦ ὁμοίου* auseinander.



6. gilt, läßt sich mit geringen Modifikationen auf mehrere Zweige, Wurzeln u. s. w. übertragen<sup>1)</sup>.

Eine propädeutisch sehr wichtige Verbindung, welche gleichfalls die Einheit des Themas nicht schädigt, findet statt, wenn auf causale Beziehungen der Blick gelenkt wird: sei es, daß man durch die causalen Kategorieen das Ding oder den Vorgang selbst nur tiefer erkennen will oder daß eine dieser Kategorieen selbst, etwa die Ursache — diese setzt sich selbst natürlich aus mehreren Momenten (Bedingungen) zusammen<sup>2)</sup> —, der Realgrund (die Collocation der wesentlichen Bedingungen und das Gesetz ihres Wirkens), das Motiv, die Folge (resp. die Folgen), der Einfluss, der Nutzen, die Gefahr eines Gegenstandes resp. eines Verhaltens, Verfahrens u. s. w. untersucht oder aufgesucht werden soll<sup>3)</sup>.

Wenn der Schüler begriffen hat, worin die Einheit eines Satzes, auch eines durch Nebensätze erweiterten Satzes besteht; wenn er gesehen hat, wie die letzteren sich zu dem Gliede resp. den Gliedern des Hauptsatzes wieder zusammenziehen lassen, aus denen sie gleichsam hervorgewachsen sind: so wird es keine sonderliche Mühe machen und doch zu Anfang nötig sein, ihn zur bedachtsamen Erfassung der Einheit hinzu-

---

<sup>1)</sup> So handeln auch wissenschaftliche Essais und Bücher von Raum und Zeit, von den Kategorieen (des Aristoteles oder Kants, oder beider, oder überhaupt), über das Schöne und Erhabene, über das Schöne, Wahre, Gute, über Arbeit und Kapital u. s. w. — Und in der Schule können gefordert werden Themata wie: Arbeit und Spiel, Zunge und Schwert, Klassisch und romantisch, Odysseus und Penelope, Penelope und Gudrun, Schillers Taucher und Handschuh, Vergleich zwischen Lessings Laokoon und Herders erstem kritischen Wäldchen nach Inhalt und Methode, der Wallenstein bei Schiller in der Tragödie und im Dreißigjährigen Kriege (und der historische Wallenstein, wie ihn uns Leopold von Ranke zeigt u. s. w.).

<sup>2)</sup> Vgl. No. 27.

<sup>3)</sup> Beispiele: Die Gefahren der Einsamkeit. *Tout notre mal vient de ne pouvoir être seuls* (La Bruyère). Warum treten Tiere in der Fabel auf? Wodurch hat Lessing die Genieperiode mit hervorgerufen? Was beabsichtigte Lessing mit der Rolle des Riccaut? Die Bedeutung der Schreibekunst. (Vgl. Trendelenburg Hist. Beiträge III, 1 ff.)



lenken, die thematisch auch mehrere selbständige Sätze verknüpfen kann. 6.

Die Vielheit ist oft nur ein Spiel der Form, namentlich wo ein Dichterwort die erstaunliche Biegsamkeit der Sprache zu knapp pointierten Satzgebilden ausbeutet; das Eine Urteil, das je nachdem paraphrasiert oder bewiesen werden soll, läßt sich leicht aus den vielen Sätzen zusammenziehen. Z. B. Wenn die Göthischen Verse: Tages Arbeit, Abends Gäste, Saure Wochen, Frohe Feste zum Thema gestellt sind, so geht die scheinbare Vierfältigkeit schnell zur wohlabgeschlossenen Einheit zusammen: man sieht sofort, daß 3 und 4 nur eine Variation oder Erweiterung von 1 und 2 sind. Beide Paare von Sätzen geben in der eindringlichen Kürze des „Zauberworts“ den Gedanken, daß der Mensch nur dann glücklich ist, wenn er ernste, angestrengte Arbeit und heitere, auflösende Zerstreuung wechseln läßt. Herders Ausspruch (im Cid): „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell“ ist kein Doppelthema; es kommt im wesentlichen auf dasselbe hinaus, wenn für beide Sätze die Behauptung eintritt: die Arbeit ist der Gesundheit des Körpers und der sittlichen Wohlfahrt der Seele gleich förderlich; wofür ich auch sagen könnte: Über den körperlichen und geistigen Nutzen (Gewinn, Segen) der Arbeit; wobei sich die divisive Fassung durch die früheren Bemerkungen über paarweise Verbindungen erledigen würde.

In andern Fällen wird die Vielheit der Sätze sich sozusagen pyramidalisch zuspitzen. Es wird nur ein Gedanke sein, der entwickelt oder belegt werden soll: die übrigen Gedanken werden sich dazu als Vorstufen, Voraussetzungen, erläuternde Gegensätze, Kehrseiten, niedrigere Standpunkte, verschiedene Seiten derselben Sache u. s. w. verhalten. So würden sich die Verse W. v. Humboldts „Nicht Schmerz ist Unglück, Glück nicht immer Freude; wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide“ recht wohl zu einem Thema eignen, obwohl nach Einführung der notwendigen Erklärungen folgende drei Sätze herauskommen: 1) Das Unglück ist nicht immer ein wirklich beklagenswertes Übel; 2) das Glück ist nicht immer ein wirkliches Gut, ein Grund zur Freude; 3) wer in der Ausübung seiner Bestimmung,



6. seiner Lebensaufgaben, seiner Pflicht das Höchste sieht, findet im Glück wie im Unglück als solchen noch kein Übel, noch kein Gut; aber er weiß alles zum Segen zu lenken; exaltierte Lust wird er nicht kennen, aber eine stille, zufriedene Heiterkeit bereitet ihm alles. Wo ist die Einheit? Offenbar handelt es sich in dem ganzen Thema nur um die tiefer gegründete Lebensanschauung, daß dem ethisch durchgebildeten Menschen der Gegensatz von Glück und Unglück (immer mehr) verschwindet: hinter welcher Ansicht die landläufige Schätzung zurückbleibt.<sup>1)</sup>

„Ein Wahn, der dich beglückt, ist eine Wahrheit wert, die dich zu Boden drückt“ (Wieland). Verfolgen wir einmal an diesem Satze das Hervorwachsen einer immer reicheren und gefüllteren Einheit „Wahrheit“, begriffliche Einheit; eine besondere Art des Gattungsbegriffs Wahrheit auf Grund des Einteilungsprinzips „Wirkung auf das menschliche Gemüt“<sup>2)</sup> wäre eine niederschlagende Wahrheit, eine determiniertere, aber gleich vollkommene logische Einheit; Wahn, beglückender Wahn sind gleicher Art Einheiten, obwohl sie hier durch ein Wort, hier durch zwei bezeichnet sind; sie verhalten sich wie Gattungs- und Artbegriff. Wahrheit und Wahn wäre wiederum eine thematisch erträgliche Verbindung; es wäre ein Paar von Gegensätzen, die sich gegenseitig beleuchten könnten; oder man könnte die Verknüpfung so deuten, daß gefragt würde, welchen unserer Vorstellungen (und Gedanken) „Wahrheit“ zukomme im Gegensatz zu Chimären, Illusionen, Sinnestäuschungen, Träumen, Hallucinationen; ebenso wie es gelegentlich weitläufige wissenschaftliche Untersuchungen interessiert, das Charakteristikum des Wahrnehmungsobjekts gegenüber dem Phantom zu finden. Weiter könnte man, mit causaler Relation, die (gemütliche, ethische) Wirkung von Wahrheit und Wahn zu erforschen aufgeben: man hätte wieder Einheit. Wird schließlich die überraschende Behauptung gewagt, daß eine gewisse Art von

<sup>1)</sup> [Vgl. O. Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums, Leipzig 1883, S. 229.]

<sup>2)</sup> Vgl. No. 20.



Wahn höher stehe als eine gewisse Art von Wahrheit: ein beglückender Wahn höher als eine niederdrückende Wahrheit; und werden die attributiven Participia, was gewiß ohne Veränderung des thematischen Charakters gestattet ist, in Relativsätze gedehnt, so entsteht die vielgegliederte thematische Einheit, von der wir ausgingen, der Wielandsche Satz. Der Schüler, der die in No. 2 skizzierten Modi kennen gelernt hat, wird davon den Eindruck einer *ὑπόληψις παράδοξος τῶν γνωρίμων τινός*<sup>1)</sup>, eines *ἀμφισβητήσιμον* erhalten, de quo quaeri et disceptari potest; wenn er sich nicht sogar gleich zu Kritik und Widerlegung aufgefordert findet. Er wird daher den Satz für sich vielleicht so umformen: Soll man mit Wieland sagen, daßs —? Läßt ihn der Lehrer dann noch erwägen, daßs, wenn er den Satz widerlegen wolle, er natürlich seinen Sinn vorher genau zu analysieren, auch zu berücksichtigen habe, wie Wieland auf solchen Ausspruch seinerseits geraten konnte — causale Relation<sup>2)</sup> — und daßs aus der Widerlegung leicht eine Gefühlsstimmung, vielleicht sogar eine Selbstermunterung folge, so wird er an diesen durch den Satz zusammengehaltenen, organisch zu einander gehörigen Teilen, die der Aufsatz in Aussicht stellt, noch weiter begreifen, was unter Einheit in der Vielheit zu verstehen sei.

Sonst kann man es ihm an kleineren, leicht überschaubaren Gedichten, etwa einem Sonett, noch deutlicher machen; man kann es ihn danach paraphrasieren lassen. Vierzehn Verse liegen vor; sie gruppieren sich in vier Strophen; die beiden ersten hat der Dichter neu geeint durch die beiden sie beherrschenden verschiedenen, aber sich verschlingenden Reimweisen; andere Reime haben die letzten beiden dreizeiligen Strophen, aber auch sie einen ihre Reime. So sind aus der Vierheit der Strophen zwei entgegengesetzte, durch Verszahl und Reime entgegengesetzte Strophenpaare entstanden. Das Ganze scheint dualistisch zu zerfallen; den beiden Komplexen metrischer Einheiten entsprechen wohl auch zwei Gedankengruppen. Aber gleichwohl wird auch dieser Gegensatz über-

<sup>1)</sup> Aristot. Topik I, 11. Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 177 f. 194 f.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 27.



6. wunden in der Einheit des Gedichts; die beiden Gedanken sind etwa zwei zu einander gehörige Seiten eines Gedankens; die erste Hälfte ist nur Vorbereitung für die zweite, die die Spitze desselben ist; über dem Ganzen liegt dieselbe Stimmung; das Gedicht verläuft an dem gleich rhythmisierten Verse, der alles Verschiedene wieder ausgleicht. Da ist nichts von Zersplitterung; nur die Eintönigkeit ist aufgehoben; an ihre Stelle tritt Einheit in der Mannigfaltigkeit, Harmonie, Totalität. —

Es gibt kaum etwas, worin sich Thema stellende Lehrer öfter versündigten, als in der Nichtbeachtung der Einheitsforderung. Es sind namentlich die sogenannten „schönen Stellen“ aus Dichtern, die dazu verführen, das Reizende und Ansprechende auch für thematisch zulänglich zu halten: der nachdenkliche Schüler aber sieht oft, wenn er alle die schönen, farbigen Hüllen abgetreift hat, ganz disparate, ja unvereinbare Gedanken<sup>1)</sup> vor sich.

---

<sup>1)</sup> Ich wiederhole einige Beispiele dieser Art, die ich früher aus Programmen der sechziger Jahre gesammelt hatte; entweder enthalten sie überhaupt keine Einheit oder keine für den Schüler sichtbare; vielleicht ist auch jetzt noch eine solche Warnungstafel nicht unzeitgemäß. „Wer früh erwirbt, lernt früh den hohen Wert der holden Güter dieses Lebens schätzen; wer früh genießt, entbehrt in seinem Leben mit Willen nicht, was er einmal besaß; und wer besitzt, der muß gerüstet sein“. Wie soll der Schüler diese schwer vereinbaren Sätze gründlich bearbeiten? Warum begnügte sich der Lehrer nicht mit einem der drei? — Ein nicht minder unpassendes Thema ist die Stelle aus Göthes Iphigenie: „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt u. s. w.“ (bis zum Gedankenstrich der Texte, fast neun Zeilen), wenn nicht etwa bloß eine detaillierte Erklärung oder Umschreibung verlangt wurde. Für eine Beweisführung würden sich folgende künstlich verkettete Behauptungen auftürmen: Glücklich ist, wessen Erinnerung gern bei den Thaten der Väter weilen kann; denn er kann 1) die Hörer davon unterhalten; er darf 2) sich sagen, daß er selbst als letztes Glied einer schönen Reihe guter Menschen kein „Ungeheuer“ sein kann; denn es erzeugt nicht gleich ein Haus den Halbgott oder das Ungeheuer; das Gute und das Schlimme entwickeln sich allmählich: wozu als ganz überhängende Notiz tritt, daß jenes Freude, dieses Entsetzen schafft. — Von demselben Lehrer — es ist nebenbei auch derselbe, den wir S. 36 Anm. 2 tadeln mußten, und das folgende das dort als ungeeignet bezeichnete Thema — wurde gestellt: „Wenn es dir übel geht, nimm es für gut nur immer; wenn du es übel nimmst, ergeht es dir noch schlimmer; und wenn ein Freund dich kränkt,



Gegenüber der Gedankenlosigkeit und Bequemlichkeit 6  
mancher Lehrer, die Zufall und Laune über die Abgrenzung  
des Themas entscheiden lassen und sich über Einheit u. dgl.

verzeih's ihm und versteh': es ist ihm selbst nicht wohl, sonst thät' er dir nicht weh". [Rückert.] Warum begnügte sich der Lehrer seinen Sekundanern gegenüber nicht mit den Worten: „Wenn es dir übel geht . . . noch schlimmer“ oder: „Wenn ein Freund dich kränkt u. s. w.“ Welchen propädeutischen Wert konnte er wohl dem Zerfall des künftigen Aufsatzes in zwei heterogene Hälften zuschreiben? — Auch der sonst so schöne Satz: „Willst du, mein Sohn, frei bleiben, so lerne was Rechtes und halte dich genügsam und nie blicke nach oben hinauf“ [Goethe] hat nicht die nötige Umgrenzung, ganz abgesehen von der für einen Schüler höchst bedeutenden Schwierigkeit, die in dem Worte „frei“ steckt. — Ganz richtig ist folgendes Thema: „Ein jedes Band, das noch so leise die Geister an einander reiht, wirkt fort auf seine stille Weise durch unberechenbare Zeit“. [Platen.] Es möchte schwer sein, aus diesem Duft und Nebel einen einheitlichen Grundgedanken präzise herauszuheben. — Und mit welchem Gedanken (bitte ihn aber auch scharf zu fassen!) soll sich der Primaner erläuternd oder belegend einlassen, wenn ihm das Thema gestellt wird: „Schön ist's, Großes zu thun und Unsterbliches; fühl' es, o Jüngling! Früh von der Stirn mühevoll rinne der männliche Schweiß! Aber vergiß niemals, daß stets die geschwätzig Trägheit, wertlos, ohne Verdienst, große Verdienste beschmutzt“? [Platen.] Es ist mit der ganzen wortreichen Stelle gar nichts anzufangen. Sie widerstreitet nicht bloß dem Gesetz der thematischen Einheit und Umgrenzung, wovon hier die Rede ist, sondern allem, was wir von einem gesunden Schulthema verlangt haben. — Und was meint der Leser zu folgendem Thema: „Du selbst und dein Talent, sind nicht dein eigen, daß du dich verzehrst für deinen eigenen Wert, den Wert für dich. Der Himmel braucht uns, so wie wir die Fackeln, sie leuchten nicht für sich. Wenn unsre Kraft nicht strahlt' nach außen hin, wär's ganz so gut, als hätten wir sie nicht. Geister sind schön geprägt zu schönem Zweck; noch leiht Natur jemals den kleinsten Skrupel ihrer Trefflichkeit, daß sie sich nicht als wirtschaftliche Göttin den Vorteil eines Gläubigers ausbedingt, so Dank als Zinsen“. (Shakespeare, Maß für Maß 1,1.) — Derselbe Lehrer mutete freilich seinen Schülern auch zu: Theorie und Geschichte der lyrischen Poesie mit Beispielen. — Vormal, jetzt und künftig, aus dem Standpunkt der Technik betrachtet. — Daneben das ganz seltsame: Dic, duc, fac, fer! — Für ein anderes Thema desselben Autors, das ich früher tadelte: Sechs Wörtchen nehmen mich in Anspruch jeden Tag: Ich soll, ich muß, ich kann, ich will, ich darf, ich mag! hat von unsern eigenen Prinzipien aus ein Freund brieflich ein gutes Wort eingelegt, das ich, da es vielfach treffend ist und das Obige zu erläutern vermag, unter Zurückziehung des Tadels nicht vorenthalten will (wobei



6. schlechterdings keine Skrupel machen, erfreuen in Programmen um so mehr die gelegentlichen Zeichen vorsichtiger Zurückhaltung und Selbstbeschränkung; z. B. wenn man Lehrer antrifft, die nicht als Thema geben: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht, der Übel größtes aber ist die Schuld“, sondern einen von den beiden Sätzen; die dem schönen Thema: „In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling“ nicht hinzufügen: „Still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis“. Was weiß auch der Jüngling vom Greise! Es ist solches Verfahren durchaus dienlicher für die Gründlichkeit der Behandlung und da-

---

ich einige nötige Korrekturen, den Inhalt betreffend, späterer Gelegenheit vorbehalte): „Du tadelst . . . das Rückertsche Wort „Sechs . . .““ als Thema. Ich gebe zu, daß unter Umständen eine aller gedanklichen Einheit entbehrende Arbeit damit erzielt werden mag, wie denn auch Rückerts eigene Ausführung<sup>1)</sup> nicht viel mehr als Wortspiele bietet und Cholevius (denn der ist der eigentliche Sündenbock) schwögt. Aber wie, wenn ich — für Einen Aufsatz immerhin etwas viel — in dem „Soll“ die Formel des Pflichtgebots finden lasse, weiter, daß dieses keine von außen an uns herantretende Regel sein dürfe, sondern sich mit dem Willen decken müsse! Ich gehe etwa aus von dem natürlichen Hang: „Ich mag“, zeige, daß dieser zum sittlichen Handeln unzulänglich ist, und führe von hier auf den kategorischen Imperativ, was leicht ist, wenn ein Teil der Briefe über ästhetische Erziehung gelesen ist. Der Wille führt, dünkt mich, notwendig auf das Können (Unterschied von velleitas und velle; nolle und non velle u. s. w.). So haben wir Eine sittliche Formel. Handle so, daß was du sollst, du auch wollst und könntest. — Dabei ist gut, daß Pflicht (soll) und Neigung (mag) nicht in Kantischer Weise als unvermittelte Gegensätze bestehen bleiben. — Von hier aus läßt sich weiter fragen nach dem: „Ich darf“. Die bloße Subjektivität, die wir bisher voraussetzten, ist dem Irrtum unterworfen, sie muß zum Rechten erzogen werden; geschieht durch fertige, objektive sittliche Anschauungskreise und Mächte, die Sitte: „du darfst, licet.“ (Dieser Punkt bedarf natürlich vor allem der Korrektur). „Endlich das „Muß“; es ist aus der Sphäre des Sittlichen ganz zu entfernen; kein Mensch muß müssen. Resultat: Handle so, daß du womöglich mit eigener Neigung, aber auch gegen sie das Rechte wollst (und also könntest), verachte dabei nicht die Sitte, denn sie sagt früher, was du sollst — als du es in dir fändest; aber stofse jeden äußern Zwang als deiner unwürdig von dir: und so handle jeden Tag!“ [Vgl. jedoch R. Pilger, Ztschrft. f. d. Gymnasialwesen 1879 S. 155 und O. Apelt, ebd. S. 745].



durch für die wissenschaftliche Propädeutik, die wir von dem 6. 7. Aufsatzunterricht erwarten, als die Übertreibung des Prinzips der Reichhaltigkeit.

7.

Haben in der Schule so viel Belehrungen, als auf der jedesmaligen Unterrichtsstufe nötig sind, über Sinn und Charakter des Themas stattgefunden, hat man, wo es erforderlich ist, Weisungen über die Auffindung und Anordnung des Stoffes dazu gethan — wovon später die Rede sein wird —: immer wird der Augenblick eintreten, wo nun der Schüler seinem eigenen Nachdenken überlassen wird; hier, um den ganzen, dort, um den noch fehlenden Stoff beizubringen, um vielleicht das Material zu vervollständigen, noch besser zu sichten und alles für den vorausgesetzten Leser zweckmäßig zurechtzustellen.

Der Lehrer wird gut thun, sich einige einfache Lehren der Psychologie ins Gedächtnis zu rufen, um von der eigenen Thätigkeit des Schülers nichts Übertriebenes oder Unmögliches zu verlangen; um im Gegenteil auch hier die nötige Fürsorge zu treffen<sup>1)</sup>.

Unser Nachdenken kann nur mit denjenigen Materialien operieren, welche direkt wahrgenommen werden oder sich als Erinnerungsresiduen und daraus durch Abstraktion, Generalisation, Idealisierung u. s. w. gebildete Vorstellungen (im Zustande der Latenz) in unserer Seele aufgespeichert finden<sup>2)</sup>; die Erinnerungsresiduen verblassen und verschwimmen mit der Zeit: bei dem einen schneller, bei dem andern langsamer; es hängt das von dem Grade der Intensität (Aufmerksamkeit) und Dauer der ursprünglichen Aufnahme, sowie von der Zahl der Wiederholungen, vielleicht auch von besondern konstitutionellen Dispositionen der dabei funktionierenden Zellen der Großhirnrinde ab. Erinnerungen und Vorstellungen treten, wenn die Seele nicht anderweit, z. B. mit neuen Wahrnehmungen und Beobachtungen oder mit absorbierenden Gefühlen beschäftigt ist,

---

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 167.

<sup>2)</sup> [Vgl. Des Verfassers „Idealistische und positivistische Erkenntnistheorie“, Berlin 1884.]



7. „von selbst“ ins Licht des Bewußtseins an der Hand der Ideenassoziation. Das Band der Ideenassoziation ist vielspältig. Einmal ist es die Ähnlichkeit, ein andermal der Kontrast, der eine Vorstellung zur andern reiht; einmal die Erinnerung an ein früheres, zufälliges, zeitliches oder räumliches Nach- und Beieinander, ein andermal die innere Verkettung nach logischen oder kausal-realen Beziehungen: es kommt auf ursprüngliche Anlagen und Interessen, auf die bisher erlangte geistige Bildung und Gewohnheit an, welches dieser Momente an jeder Stelle des Vorstellungslaufes „von selbst“ spiele. Die Materialien, die der psychische Mechanismus der Ideenassoziation in Zuständen des Halbtraumes, innerer Erschlaffung oder Feier, in buntem Wirrwar „von selbst“ emporzaubert, werden in der geistigen Bewegung, die wir Nachdenken, Meditation nennen, der ordnenden, gestaltenden, leitenden Kraft eines allbeherrschenden Denkopjektes und Denkproblems unterworfen<sup>1)</sup>.

Es ist leicht zu sehen, welche Unsummen von Stockungen der vergleichsweise ungeschulte und immerhin nur dürftig ausgestattete Schülergeist bei dieser Thätigkeit zu erleiden haben wird. Man hält ihn ja an, und er wird mit wachsender Verstandesreife und Einsicht sich selbst immer mehr dazu anhalten, alles Wichtige genau zu erfassen; man hält auf weiter verfestigende Wiederholungen: aber wer mag darauf rechnen, daß es ihm nicht doch schon ganz entschwunden oder zur Unkenntlichkeit verblaßt ist? Und vieles von dem, was wir bei ihm voraussetzen zu dürfen glauben, ist gar nicht unter unserem oder irgend jemandes leitendem und fürsorgendem Beistand, es ist ganz naturalistisch aufgefaßt! Wer mag darauf rechnen, daß es überhaupt von ihm bemerkt wurde, und wenn, daß er es kräftig genug apprehendierte? und wenn auch dies, daß das Band, das den bezüglichen Punkt ins Bewußtsein zu ziehen vermöchte, hinlänglich ausgebildet und verschlungen ist oder gerade hier und jetzt einzugreifen Veranlassung finden wird? Wer kann hoffen, daß das Denkziel, welches vorschweben soll, kräftig genug sein werde, den Vorstellungslauf nicht in das

---

<sup>1)</sup> Vgl. Herbart W. W. VIII, 3.



Chaos des wachen Traums versinken zu lassen und alle zufälligen sinnlichen Reize der nächsten Umgebung bei Seite zu halten?

Bedenkt man dieses und anderes, so wird man sich erstens aufgefordert finden, möglichst viel und gründlich für die Ausbildung sowohl einer reichlichen Ideenassoziation wie des Sinnes für Ordnung und Methode durch fortwährende Übung beizutragen — und dazu werden unten die auf Analysis, Inventio und Dispositio der Stoffe gerichteten Erwägungen Fingerzeige geben —, und man wird zweitens schon bei der Stellung des Themas die nötigen Hilfen und Anreize gewähren. Diese werden vorzüglich auf Erhöhung derjenigen geistigen Potenz hinzuzielen haben, die nach aller psychologischen Erfahrung gleich sehr die Lebendigkeit und Beweglichkeit der Ideenassoziation zu beflügeln wie die dominierende und auswählende, konzentrierende und gestaltende Thätigkeit zu kräftigen vermag: diese Potenz ist das Interesse.

Wir müssen die Aufgabe so stellen, daß ihre Behandlung auf eine gewisse Teilnahme des Schülers trifft. Ohne Interesse und Erwärmung für die Sache wird die Seele nichts hergeben. Sie soll auf einen Punkt alle Aufmerksamkeit sammeln; da ist es gut, wenn sie von diesem Punkte aus eine Art von Anziehung und Reizung erfahre.

Wenn das Nachdenken beginnen soll, so ist sie voll von Vorstellungen, die weit von dem Gegenstande abliegen. Sie stemmen sich, selbst vielleicht gleichsam von starken Attraktionszentren gehalten, gegen die Zumutung zu weichen; oder die Seele ist zerstreut, man möchte sagen zerflossen; sie mag sich in natürlicher Trägheit nicht zusammenraffen und in ernster Arbeit mit Einem Gegenstande sich andauernd beschäftigen. Wie will man diesen Zustand überwinden, wenn die Aufgabe gar nichts Lockendes hat! Es wird völlige Einkehr und Abgezogenheit, eine sinnige, nachdenkliche Vertiefung verlangt. Aber trotz allen Dranges, die Schuldigkeit zu thun, brechen die Anwandlungen des natürlichen Menschen immer wieder hervor. Sie können nur durch anziehende Gegenmomente überwunden werden. Was in der Seele augenblicklich lebendig ist, hat sein Gewicht; soll es andern Vorstellungen Platz



7. machen, bedürfen diese eines wirksamen Gegengewichts. Der neue Gegenstand muß die seitabliegenden, ihn kreuzenden und hemmenden Bilder und Gefühle, welche oben im Bewußtsein sind oder nach oben streben, herunterdrücken und niederhalten.

Für die dazu nötige Kraft reicht meist der bloße Wille, das von der Schule angewöhnte Pflichtgefühl und die erlangte Disziplin des Geistes, so schätzbare und unersetzbare Dinge das sind, nicht aus. Mehr als sie wird das Interesse leisten, das der Gegenstand in der Seele anzuregen im stande ist; es wird eher vermögen, das Schlummernde zu wecken, die verwirrenden Vorstellungen fern zu halten und die zweckdienlichen heraufzuziehen. Ohne diesen Reiz, den wir Erwachsene ja auch für den glücklichen Erfolg unserer geistigen Arbeiten brauchen, müht sich der Schüler unsäglich, und meist doch vergeblich, sich aller Erinnerungen an eben Gehörtes, Gelesenes, Erlebtes zu entschlagen, alle Hoffnungen auf Vergnügen abzuschneiden, sich in den von außen gesetzten Gegenstand hineinzufinden. Ich glaube nicht an der Sucht weichlicher Verzärtelung zu kranken; aber das halte ich für grausam und unverantwortlich, ein beliebiges, irgendwo aufgegriffenes Thema für die nächste Terminarbeit hinzuwerfen und, ohne ein erläuterndes Wort beigegeben zu haben, zur Tagesordnung überzugehen.

Interesse ist bei den Aufgaben, die auf interessanter Lektüre ruhen oder die aus anregendem Unterricht erwachsen, in gewisser Weise schon da. Das Gemüt ist dann nicht völlig isoliert und dem Thema fremd; es kennt den Inhalt; es ward davon schon beim häuslichen Lesen, beim Unterricht in der Klasse bewegt und eingenommen. Aber auch da steigern den Eifer vielleicht einige anreizende Zusätze.

Auch für die andern Aufgaben sollen die Anregungen nicht weit hergeholt werden. Müßten sie das, so wäre das Thema, wenigstens in der augenblicklichen geistigen Atmosphäre der Schüler, schlecht gewählt. Entweder ist die Frage selbst, um die es sich handelt, für den Schüler interessant, oder sie steht mit einer seinem Bildungsgang sonst naheliegenden in Zusammenhang. Zeigt der Lehrer diese Bedeutung und



Stellung der Sache auf, so hat er den Antrieb zum Nachdenken gegeben, der Ordnung in das Wirre, Leben in das Schlummernde bringt. Der Schüler hat einen Anknüpfungspunkt für die zweckdienliche Ideenreihe; es ist in die Seele die gleichsam magnetische Kraft geworfen, die in ihrem Vorstellungsmaterial die notwendigen Repulsionen und Attraktionen zu stande bringt<sup>1)</sup>. 7. 8.

Und um diesen Keim des Grübelns und Sinnens in die junge Seele zu legen, bedarf es wahrlich keines gewaltigen Apparats. Für nichts einseitig eingenommen, ist das Alter, um das es sich hier handelt, noch bildsam wie Wachs, leicht empfänglich für alle möglichen Eindrücke, τῷ γὰρ ὄντι ἡ νεότης εἰς πᾶν ἐπίδοσιν ἔχει<sup>2)</sup>. Sehen sie nur bei bei dem Lehrer eine lebhaft erregte Teilnahme für einen Gegenstand, gleich sind sie auch erwärmt. Man könnte sie, gälte es die Probe, mit Leichtigkeit für die abgelegensten Fragen interessieren; wozu die geringe Mühe scheuen, um ihnen für das, was ihnen naturgemäfs nahe liegt, den notwendigsten Anreiz zum Nachdenken zu geben?

Zu Anfang muß man freilich noch mehr thun, als der innern Geistesbewegung diesen Impuls verleihen. Damit die Schüler einst selbst meditieren können, mit sich allein das in der Seele Verborgene aufzuspüren, zu verknüpfen und zu benutzen wissen, muß man es ihnen an den ersten Fällen der Art vormachen; davon jedoch später!

## 8.

Die Forderung, in den Themen möglichst dem Interesse der Schüler entgegenzukommen, treibt nicht notwendig zu der Folgerung, daß man zu jedem Termin mehrere Aufgaben zur Auswahl stellen müsse<sup>3)</sup>. Die Teilnahme, die der Schüler seinem Thema schenken soll, kann auch auf andere Weise geweckt werden, als durch das Anbieten vieler Themata, damit

<sup>1)</sup> No. 86a. 88i.

<sup>2)</sup> Platon Theaetet 146b.

<sup>3)</sup> [Vgl. zum Folgenden O. Apel, a. a. O. S. 246 ff. und R. Lehmann, Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 336 f.]



8. „für jeden etwas“ da sei. Der dem Aufsatz zu Grunde liegende Unterricht oder die ihm vorangegangene häusliche Lektüre müssen so viel Interesse erwecken als nötig ist. Es müssen nicht unter allen Umständen mehrere Themata sein.

Mehr kann man aber auch nicht sagen. Was gegen den Gebrauch, mehrere Themata für einen Termin zur Auswahl zu stellen, in der Weise und Absicht vorgebracht wird, daß man ihn ganz verwerflich machen will, finde ich entweder geradezu nichtig, oder es beweist nur, daß man nicht auf eine bestimmte Art verfahren darf.

So findet Niemeyer<sup>1)</sup>, daß bei den vielen Themen die öffentliche Korrektur nicht die Aufmerksamkeit aller zu fesseln im stande sei, weil das „unmittelbare Interesse fehle“, das den Einzelnen an das von ihm bearbeitete Thema knüpft. Darin liegt etwas Richtiges; aber es folgt daraus nicht zwingend die Verwerflichkeit des Verfahrens überhaupt. Gesetzt, die Themata wären alle aus einem bestimmten Abschnitt, den man im Unterricht durchgesprochen hat, hervorgegangen; sie sollten alle dazu anregen, diesen gründlich zu verarbeiten, so würde zwar die Vielheit da sein, aber auch von einer gewissen Einheit beherrscht sein, durch welche ein Lehrer, der überhaupt die Beteiligung und Thätigkeit der Schüler bei der allgemeinen Besprechung wachzurufen weiß, leicht im stande sein müßte, die Aufmerksamkeit aller zu binden. Was vorkommt, ist bekannt; jeder findet seine Arbeit, die nur eine Seite behandelte, durch das, was ihr aus den anderen, verwandten zukommt, befruchtet und erweitert. Die Klasse im ganzen arbeitet den Stoff, auf dessen gründliche Aneignung es dem Lehrer ankommt, durch; jeder hat ein übersichtliches Stück davon, das aber nirgends ohne Beziehung zu dem Ganzen blieb, zu Hause bis zur schriftlichen Konzeption gebracht; das Übrige wird bei Gelegenheit der Durchnahme der Arbeiten seiner Genossen aufgefrischt und weiter verinnerlicht.

Oder ein anderes Beispiel! Eine Privatilektüre ist gestellt. Sie sei z. B. für das ganze Semester Lessings Laokoon. Themata werden gleich vorweg gegeben, um der

---

<sup>1)</sup> Mützells Zeitschr. für das Gymnasialw, 1849, S. 574.



Lektüre Ziele zu stecken, die sie leiten und vertiefen. Zu jedem Termin können es, das ganze Semester hindurch, drei bis vier sein, entsprechend dem Grade, in welchem man annehmen darf, daß das Studium der Schüler fortgeschritten und in die Sache eingedrungen ist. Dem ersten Termin wird z. B. vielleicht Folgendes geboten. 1) Warum mußten die Meister des Laokoon in dem Ausdruck des körperlichen Schmerzes Maß halten? 2) Philoktet, „eines von den Meisterstücken der Bühne“. 3) Abweichungen der Laokoongruppe von der Erzählung bei Vergil und Begründung derselben<sup>1)</sup>. Für diese Themata wird von allen die Lektüre von Abschnitt 1—5 und Abschnitt 25 gefordert. Nun frage ich: wird bei der Durchnahme sich nicht ein einheitliches Interesse aller wachrufen lassen? Ich lasse noch ganz unberücksichtigt, welche Vorteile durch diese Vielheit erwachsen. Ich frage bloß: wo bleibt der von Niemeyer gefürchtete Schaden? Was folgt also aus der Erwägung des von ihm hervorgehobenen Übelstandes? Nicht mehr, als daß die vielen Themata, die man zur Auswahl stellt, sich nicht in die verschiedensten Gebiete verirren dürfen. Nur das stört die Einheit des Unterrichts und des allseitigen Interesses<sup>2)</sup>.

Auch einem andern Einwand ist durch richtige Abhülfe zu begegnen. Man sagt: Wahl macht Qual. Schüler wählen und verwerfen dann wieder. Über allem Wählen verlieren sie die Zeit zum Denken und Studieren. Deinhardt machte es

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 84 a. b. h.

<sup>2)</sup> Schlecht wäre es, etwa Folgendes zur Auswahl anzubieten, was sich alles in einem Programm findet: „Si vis pacem, para bellum“ oder: „Erkenne dich selbst!“ — „Charakter des Wachtmeisters in Wallensteins Lager“ oder: „Welchen Einfluß hat die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien auf die europäischen Völker gehabt?“ — „Welches sind die Eigenschaften eines guten Aufsatzes?“ oder: „Welchen Einfluß hat die Beschaffenheit des Bodens auf seine Bewohner?“ — „Der 90. Psalm, in Jamben übertragen“, oder: „Exposition aus der Braut von Messina“. — „Charaktere (!) aus Hermann und Dorothea“, oder: „All Ding ein Weil!“ — „Asien und Europa“, oder: „Geiz und Sparsamkeit.“ — „Homer 105 bis 150, in fünffüßige Jamben zu verwandeln“, oder: „Beschreibung eines (!) Gemäldes“.



8. so: Er stellte allerdings mehrere Themata, aber nötigte die Schüler, sich bis zur nächsten Stunde zu entscheiden. Und dabei blieb's. Bei dieser Anordnung erfahren sie auch noch genug von dem „Segen“, eine Sache aus Pflicht zu Ende bringen zu müssen, von dem viele alles erwarten.

Also: die Schäden, die die Stellung der vielen Themata mit sich führen kann, lassen sich alle vermeiden. Es ist aber oft wirklich sehr nützlich, vieles anzubieten, einmal um den verschiedenen Anlagen und Richtungen etwas entgegenzukommen; zweitens um einen gröfseren Stoff, auf dessen Verarbeitung es dem Lehrer ankommt, da er von Einem nicht gründlich genug bis zur schriftlichen Niedersetzung behandelt werden kann, der Klasse in der Besprechung der Einzelaufsätze, die Stücke davon durchgeführt haben, nahe zu bringen.

Es ist aber nicht blofs zu wünschen, dafs die Themata, welche zu Einem Termin gestellt werden, einen inneren Zusammenhang haben: von den Aufgaben des ganzen Semesters gilt dasselbe. Der Aufsatz erfüllt seinen Beruf, ausserdem dafs er eine formale Übung ist, auch hervorragende und für die geistige Gründung des Schülers besonders wertvolle Unterrichtsstoffe zu verinnerlichen, nur sehr unvollkommen, wenn ihm in unruhiger, planloser Abwechselung einmal dieses, ein ander Mal jenes Feld eröffnet wird. Es mufs so der Inhalt des Bearbeiteten notwendig in ein wüstes Allerlei zerfliefsen. Es ist besser, dafs der Schüler sich in seinen Aufsätzen einen gewissen festen Vorstellungs- und Gedankenschatz zu sicherem Besitz und festem Gebrauch heranarbeite.

Dazu ist nötig, dafs man in längeren Zeitabschnitten, z. B. in jedem Semester, ein bestimmtes, abgegrenztes, aber auch reichhaltiges Material zu wiederholten Malen nach den verschiedensten Gesichtspunkten durchmustern und verarbeiten läfst. Wer da verlegen wäre, wie er wohl monatelang das Interesse etwa auf Schillers Wallenstein oder auf Göthes und Schillers Balladen oder auf das Nibelungenlied, Homer oder Sophokles konzentrieren möchte, wäre sicherlich nicht der rechte Mann. Aber einsehen kann bei gutem Willen auch er, dafs die Prinzipien, welche sonst den Unterricht regieren, auch hier dieselbe Konzentration und Beschränkung fordern.



Bevorzugt er, wie natürlich, dasjenige Gebiet, welches im 8. engsten Zusammenhang mit seinem Aufsatzunterricht steht, die deutsche Litteratur, ihre hervorragendsten Erscheinungen und ihr geschichtliches Werden, daneben etwa das Fach oder die Fächer, die er neben dem deutschen Unterricht zu vertreten hat, oder auf die seine eigenen Lieblingsneigungen gerichtet sind — falls sie nur mit dem Gymnasialunterricht überhaupt in Zusammenhang stehen —; hat er dann noch so viel Sinn für das allgemeine Leben des Schülers innerhalb und außerhalb der Schule, als ein Lehrer, der wirken will, auf alle Fälle haben muß, so wird er so reichhaltig mit Stoffen ausgerüstet sein, daß er die Periode, in der er den ganzen Kreis verwertbarer Gegenstände durchlaufen kann, zu der Ausdehnung eines Lebensalters heranwachsen sieht. Der Verfasser glaubt, daß schon das, was er unten bieten wird, eventuell<sup>1)</sup> so lange vorhalten würde.

Man wird sich vielleicht an der Zulassung der „Lieblingsneigungen“ des Lehrers stoßen. Ich kann diese Konnivenz nicht bereuen. Auch Deinhardt bemerkt<sup>2)</sup>, daß in den deutschen Themen die eigentümlichen Studien des Lehrers überall durchblicken werden. So sieht man es seinen Aufgaben an<sup>3)</sup>, daß er ein Buch über Schiller geschrieben hat. Und die unten folgenden Vorschläge sind, glaube ich, auch in ihrer Weise redend. Das ist nun einmal so<sup>4)</sup> und der Sache nicht zum Schaden: vorausgesetzt, daß man nie vergißt, welchen Zwecken man zu dienen hat und daß man die Anlagen, den Zustand und die Bedürfnisse der Seelen berücksichtigt, die man bilden soll. Da aber zu ihrer allgemeinen Bildung sicher auch dies gehört, daß sie eine Vorstellung von dem erhalten, was es heiße, in eine Sache gründlich eindringen, so ist es erstens wünschenswert, daß der Lehrer überhaupt wissenschaftliche

---

<sup>1)</sup> Ich meine für den, der sich in der in der Einl. No. 10 bevorzugten Unterrichtsposition befindet oder des Verfassers Lieblingsneigungen teilt.

<sup>2)</sup> Schmid, Encyclopädie u. s. w. I, 318. [<sup>2</sup>S. 287.]

<sup>3)</sup> Vgl. a. a. O. I, 327. [<sup>2</sup>S. 296.]

<sup>4)</sup> Denn auch der Lehrer muß sehen, wie er Zeit und Kraft klug ausspare, um selbst innerlich weiter zu kommen, an geistigem Fonds zu wachsen und nicht zu verkümmern; was kein unsittlicher Egoismus ist.



8. 9. Neigungen habe: denn ohne solche ist all sein Unterricht ein banausisches Thun, das allmählich sehr abschmeckig, ja verächtlich werden muß, und zweitens, daß er, soweit sie auf Objekte gehen, welche die Schule behandeln darf, lieber auf diese die Aufmerksamkeit richte, als auf das, wovon er nichts oder was er nur ungenügend versteht; ja das ungründliche und ungenaue Reden über Sachen, die ihm fernstehen, muß mehr verbilden als bilden. Während es umgekehrt den jugendlichen Geistern im höchsten Grade förderlich sein muß, wenn sie auf die Gegenstände geführt werden, in denen der Lehrer ihnen sein Bestes geben kann, für die er die meiste Wärme, Kenntniss und Einsicht mitbringt<sup>1)</sup>.

Wenn unter der Pflege eines kleinen Kreises der allgemeine wissenschaftliche Sinn, die Berücksichtigung der allgemeinen pädagogischen Prinzipien und der Gymnasialziele überhaupt sich erhält: dann werden Lieblingsneigungen des Lehrers, zumal wenn er etwas universaler, so zu sagen philosophisch angelegt ist, mehr nützen als schaden!

## 9.

Gegen die Konzentration der Aufgaben (die für den Lehrer aber zu einer Variation führt, welche ihn nie absterben läßt) finde ich<sup>2)</sup> Folgendes eingewandt: „Die Ausarbeitungen müssen sich auf verschiedene Gebiete erstrecken, weil — der Abiturient in seinem deutschen Probeaufsatz ein Bild seiner ganzen geistigen Habe abgeben soll“. Ganz abgesehen

---

<sup>1)</sup> Franke, Saganer Programm 1855, S. 12 tadelt Hieckes Lieblingsneigung für die deutsche Litteratur; er nennt sie eine Einseitigkeit. Von solchem Standpunkt dürfte es auch eine Einseitigkeit sein, wenn der griechische Lehrer den Homer, Sophokles und Thukydides studiert und die Schüler mit Gaben aus seinen Studienergebnissen beschenkt. Vielleicht ist es auch eine Einseitigkeit, wenn der Deutschlehrer philosophische Studien treibt, wenn er logisch und psychologisch, ästhetisch und ethisch fundiert ist und — die Schüler nicht zu „Philosophen“ macht — aber seinen Unterricht mit philosophischem Geist giebt und die Propädeutik, die er darbietet, für allgemein wissenschaftliche Verwertung zuzurichten sucht?

<sup>2)</sup> Franke a. a. O. S. 14.



davon, wie der Abiturient in einem Aufsatz „seine ganze geistige Habe“ ausschütten kann, ist nicht ersichtlich, weshalb er dazu mit einer Habe verschiedener Herkunft ausgerüstet werden muß. Und vor allem: erziehen wir den Primaner dazu, daß er einen Probeaufsatz mache? oder erprobt der Aufsatz, ob er sich tüchtige Bildung und verständige Methoden angeeignet habe?

Ich muß einen Augenblick bei dem Punkte stehen bleiben.

Drei Themata hat der Lehrer in Preußen dem Königlichen Kommissar vorzuschlagen. Nach zwei Seiten hin, meine ich, kann er dabei fehl greifen: Entweder er giebt ganz beliebige Themata, von denen man etwa im ganzen die Wendung gebrauchen kann, daß sie im Vorstellungskreise eines zur Universität abgehenden Jünglings liegen; oder er modifiziert nur in unwesentlicher Weise schon bearbeitete Aufgaben. Er stellt z. B. entweder Themata, wie: „Die Macht des Augenblicks“, „Die Vorteile des Handels“; nie aber hat er nur mit einem Worte die hierzu nötigen Sachen gestreift, vielleicht das letzte halbe Jahr die Schüler mit Göthes Iphigenie und Tasso beschäftigt. Oder er variiert nur so unwesentlich schon Dagewesenes, daß er in der Klasse bearbeiten läßt: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“, und zum Examen stellt: „Der Wert des Lebens“, daß er für die Klasse verlangt: „Arbeit macht das Leben süß“, für die Prüfung: „Der Segen der Arbeit“. Das Erste ist meiner Meinung nach gewagt und ein Zeichen falscher Auffassung des deutschen Unterrichts und seiner Zwecke; das Zweite ist gewissenlos und ein Beweis der Unfähigkeit des Lehrers, den Schülern die nötigen allgemeinen Geschicklichkeiten beizubringen, wie sie der Verfasser dieses Buches glaubt wecken und bilden zu können.

Das Erste mißbilligte ich, weil ich überhaupt nicht glaube, daß man in dem rhetorischen Unterricht einen Schüler dahin führen kann, alles und jedes zu bearbeiten, was mit den Unterrichtsgegenständen und seinem sonstigen Leben irgend welchen Zusammenhang hat. Der Erwachsene glaubt leicht bei solchen Aufgaben, daß die Verbindung mit sonst Gelerntem deutlich, die innern Verhältnisse klar seien; aber dem Mittel-



9. schlag der Schüler werden sich oft die bedenklichsten Anstöße bieten; es ist gewagt, den Schüler in den paar Stunden der Examenarbeit in eine Verlegenheit zu setzen, die ihm viel verderben und von der ich nicht sehe, wozu sie nützlich sein kann. Und selbst wenn ein pädagogisches Genie, ein neuer Protagoras oder Gorgias, selbst fähig, über jene Frage, die den gebildeten Jüngling beschäftigen kann, glatt und wohlgeordnet zu sprechen, seinen Zöglingen eine ähnliche allgewandte Behendigkeit und Schlagfertigkeit beizubringen vermöchte; ich möchte nicht wünschen, daß ein solcher Virtuose der Dialektik und Redekunst die Geister in seine Zucht bekäme; ich möchte nicht wünschen, daß so rabulistische Klopffechter aus unsern Schülern würden.

Der zweite Fehler verurteilt sich selbst.

Wenn also beide Arten von Lehrern, sowohl der nichts, wie der alles vorbereitende, fehl gehen: *ὁ μεταξὺ ἅρα λοιπός*.

Ich will sagen, was meine Meinng ist. Die drei vorzuschlagenden Themen würde ich so wählen, dass sie — so muß es doch zunächst nach dem Obigen gesagt werden — weder den ganzen Erfolg in Frage stellen können, noch die Eigenschaft verlieren Mittel zu sein, wirklich die eigene Fähigkeit des Schülers im Wachrufen eines in ihm vorhandenen aber so zu sagen gebundenen Materials und in der Disponierung desselben zu beurteilen. Sie müssen weder ganz noch gar nicht vorbereitet sein; wenigstens findet man selten ein passendes Thema, das zu jeder Zeit, auch wenn nichts Ähnliches dagewesen ist, einem reifen Gymnasiasten angeboten werden kann. Die meisten müssen auf früher Besprochenem beruhen. Der Kanon sei:

Die Examenarbeit ruhe auf denselben Voraussetzungen wie die Klassenarbeit, wie eine Arbeit des letzten Semesters oder der letzten beiden Semester.

Ich muß mich noch gegen eine Mißdeutung erklären. Ich sprach von Vorbereitung für die Examenarbeit. Ich meine nicht, man solle Zurüstungen treffen, damit der Schüler das Thema, das man schon weiß, machen könne; nein! man soll, wenn man das Thema stellt, sich besinnen, welcher allgemeine Gedankenkreis dem Schüler wohl nahe genug getreten



ist, um ihm Entwicklungen darin zuzumuten. Jeder Versuch, ad hoc etwas zu thun, ist gewissenlos. Die Anknüpfung aber an den ohne die Beziehung auf die Abgangsarbeit im sonstigen Zuge des Unterrichts besprochenen oder durch Privatstudium bekannt gewordenen Inhalt ist notwendig<sup>1)</sup>. Ich muß auch von der Abiturientenarbeit verlangen, daß man in ihr neben der nötigen Fähigkeit darzustellen und zu ordnen ersehe, wie der Schüler aus dem Unterricht in den Sachen Nutzen zu ziehen gewußt hat.

Habe ich auf Grund der von den Schülern zu Hause erledigten Sophokleslektüre aus dem Lesebuche die Otfried Müllersche Abhandlung über die Sophokleischen Tragödien<sup>2)</sup> durchgesprochen, so sollte sich doch wohl leicht ein Thema finden, das dem Abiturienten keine unnötigen Schwierigkeiten macht, über irgend eins der Sophokleischen Stücke. Z. B. Warum nannte Sophokles die unter dem Namen Antigone gehende Tragödie nicht Kreon<sup>3)</sup>? Ist Sophokles' Elektra ein Charakterdrama? oder stellt es eine Handlung dar? und welche? Wozu führte Sophokles im Philoktet den Herakles ein? Warum hat Sophokles die Tragödie die Trachinierinnen über den Tod der Deianeira hinausgeführt? Was soll man sagen zu Lessings Behauptung (Hamb. Dramaturgie St. 29): „Niemand würde die Trachinierinnen jetzt anders als den sterbenden Herakles nennen“ u. s. w.?

Beschäftigte den Lehrer aus dem Reiche der Litteratur Klopstock und hat er selbst dessen dichterische Individualität am Homer bestimmt, so dürfte, wenn er glaubt, seine Meinung zum Verständnis gebracht zu haben, ein Vergleich Klopstocks und Homers wohl angezeigt sein.

Ich könnte beispielsweise für ein Examen folgende drei Themata vorschlagen. Erstens: „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell“. Meine Thätigkeit würde ich nie auf dieses Thema vorher gerichtet haben; aber von dem Segen der Arbeit habe ich gewiß doch genug

<sup>1)</sup> [Vgl. jedoch O. Apelt, Zeitschrift f. d. Gymnasialw. 1879, S. 745].

<sup>2)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 371 ff.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 89 f. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> 176.



9. 10. auch ohne dies zu reden gehabt; die für die Bearbeitung der Aufgabe nötige Unterscheidung von körperlichen und geistigen (sittlichen) Folgen der Arbeit muß dem Schüler, der an ähnlichen Themen den Begriff der realen Folge und die Partitio Körper, Geist kennen gelernt hat<sup>1)</sup>, zugetraut werden können. Er kann z. B. für die Klasse das Thema „Gefahren der Einsamkeit“<sup>2)</sup> bearbeitet haben. Zweitens würde ich stellen können: „Welche Tugend schätzt Homer nächst der Tapferkeit am meisten?“, wenn während des Halbjahrs Homer in gründlicher, an Aufsätzen kontrollierter Privatlektüre die Schüler beschäftigt hat; es können sogar der Charakter des Ajas und Nestor bearbeitet worden sein. Sind die Charaktere des Ajas, Odysseus, Achilleus behandelt worden, so könnte etwa an zweiter Stelle erscheinen: War Odysseus oder Ajas der Achilleischen Waffen würdiger<sup>3)</sup>? Habe ich neben Homer Göthes Hermann und Dorothea lesen lassen, auch daran Aufsätze gereiht und die Abhandlung von A. W. v. Schlegel über das Göthische Epos<sup>4)</sup> in den Lesestunden erklärt, so darf ich drittens vielleicht stellen das Wort von Schlegel: „Das Epos ist ruhige Darstellung des Fortschreitenden“. Oder es können in dem Semester zugleich die logisch-rhetorischen Elementarbegriffe gesammelt sein, so läge für die dritte Stelle vielleicht eine Aufgabe nahe wie: „Was ist an der homerischen Darstellung das Wesentliche?“ oder: „Übersichtliche Darstellung der Hauptgegenstände, von denen Homer seine Gleichnisse hernimmt“.

---

## § 2. Analysis und Paraphrase.

### 10.

Schon in No. 4 wurde an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam gemacht, daß das Thema es nicht jedesmal sofort gestattet, zur Zusammentragung des verwendbaren Stoffes zu

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 21. 27.      <sup>2)</sup> No. 28 a.

<sup>3)</sup> Ein antikes Thema. Vgl. Aristot. Top. III, 2. Ovid Metam. VIII, 1 ff.; unten No. 47 e.      <sup>4)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 159 ff.



schreiten. Es bedarf oft einer Umformung in die Gestalt, 10.  
die deutlicher und schärfer sagt, welcher Modus der Behandlung erwartet wird; es bedarf der Abstreifung der zierlichen Hüllen poetischer oder sonstwie geistreicher Diktion, um hinter den eigentlich thematischen Kern und Gehalt der Aufgabe zu kommen. Es bedarf oft noch weiterer Vorarbeit, ehe zur „Inventio“ geschritten werden kann: es bedarf oft der Determination, wo Laxheiten und Vieldeutigkeiten des Ausdrucks<sup>1)</sup>, der Erklärung, wo Dunkelheiten und sonstige Sinn-schwierigkeiten vorliegen; es bedarf der Zerlegung des Verwickelten und der Herausstellung der implicate im Thema liegenden Voraussetzungen und Beziehungen<sup>2)</sup>.

Häufiger scheint es nur ein Wort zu sein, das ein besonderes auf Erklärung gerichtetes Nachdenken erheischt; z. B. in dem Schillerschen Satz: „Vielen gefallen ist schlimm“ das letzte Wort. Aber um den vollen Sinn des Gedankens etwas reicher und lebendiger vor dem Bewußtsein zu entfalten, wird es zugleich einer Erinnerung an einzelne Fälle bedürfen, wo man auf Menschen gestoßen ist oder von solchen gehört hat, die überall zu gefallen suchten. Man wird hier wie sonst auch bei inhaltlich ganz klaren Begriffen an die konkrete Sphäre ihres Daseins denken müssen, um den thematischen Satz zu verstehen und um damit den Punkt zu finden, wo die inventiöse Meditation einsetzen kann. Ein weiteres über die Ausprägung der Begriffsinhalte und die Absonderung ihrer Anwendungsgebiete wird in § 4 (No. 20ff.) entwickelt werden.

---

<sup>1)</sup> Dazu gehört unter anderm der katachrestische Gebrauch universaler Ausdrücke, wo eigentlich nur eine sehr erhebliche Anzahl von Individuen und Fällen gemeint ist. Wer möchte wohl z. B., vor das Thema gestellt: „Müßiggang ist aller Laster Anfang“; oder „Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit“ oder „Labor omnia vincit“ peinlich auf eine wirklich vollständige Erschöpfung der Laster, Gebrechen und Schwierigkeiten ausgehen? zumal der Umfang der drei Termini schwer bestimmbar sein dürfte; er wird sich für entlastet halten, wenn er an einer beträchtlichen Summe der schwerwiegendsten und anerkanntesten Laster, Gebrechen und Hindernisse die These bewährt hat.

<sup>2)</sup> Vgl. Seyffert, Scholae Latinae, Zweiter Teil, 2. Aufl. Leipzig 1865, S. 32 ff.: Die Expositio.



10. Auch scheinbar unwichtigere Wörter dürfen bei der Vertiefung in den Sinn des Themas nicht unbeachtet bleiben. Sie können häufig den Gedanken recht wesentlich nüancieren. Wollte jemand z. B. in dem Schillerschen Satze: „Wer sich den Menschen nützlich machen will, muß doch zunächst sich ihnen gleich zu stellen suchen“ die Wörtchen „doch“ und „zunächst“ ganz übersehen, so würde er die Meinung des Dichters in ihrer eigenartigen Fassung nicht völlig verstehen. Schüler neigen sehr zu dieser etwas ins Grobe gewandten Behandlung; man muß sie ihnen abgewöhnen. Der Schüler muß im gegebenen Falle bei dem „doch“ stutzen und fragen: Warum „doch“? der Dichter streitet also wohl mit jemand! Er stelle diesen jemand fest. — In dem „zunächst“ wird er finden, daß das Erste und Allermindeste bezeichnet sein soll, was der, welcher den Menschen nützlich werden will, thun muß, das Mindeste, was der Gegner zuzugestehen hat.

Häufig ist der Begriff, den man zu verdeutlichen oder am Konkreten zu illustrieren hat, nicht in Einem Worte ausgedrückt, sondern durch mehrere: Z. B.: „Wer sich den Menschen nützlich machen will“; „Tout notre mal vient de ne pouvoir être seuls.“ Es kommt darauf an, daß der Schüler über die grammatische Vielheit hinweg die logische Einheit, unter allen bauschigen Umhüllungen die wesentlichen (vgl. No. 12 und No. 23) Begriffseinheiten erkenne.

Vielfach ist es nötig, den Zusammenhang, aus dem ein thematischer Gedanke genommen ist, näher zu betrachten, um den Sinn des Satzes im richtigen Lichte zu sehen. So würde der sehr fehl gehen, welcher das Horazische Nil admirari etwa mit Rücksicht auf Descartes' *Traité des passions* II, 70ff. und im Gegensatz gegen die platonisch-aristotelische These, daß Bewunderung der Anfang aller Philosophie und Wissenschaft sei, erklären wollte. Schon die nächsten Worte in der 6. Epistel des 1. Buches lehren, daß bei Horaz gar nicht vom Erkennen, von Wissenschaft die Rede ist, sondern vom praktischen Leben und seiner Moral: Nil admirari prope res est una, Numici, solaque, quae possit facere et servare beatum. Es wird offenbar Antwort gegeben auf die Frage des



Numicius nach der wahren Lebensnorm (vs 29: *vis recte 10. vivere?*). Nachher kann ja der Schüler den besondern Horazischen Gedanken erweitern; auch auf das theoretische Gebiet übertragen. Es wird bei ihm stehen, ob er seinem etwaigen Räsonnement eine so ausgedehnte Beziehung geben will; es wird ihm hier wie sonst dergleichen freigestellt werden dürfen. Aber zunächst muß er doch hier wie sonst den nächsten Sinn ins Auge fassen. Und es würde sich gewiß sonderbar ausnehmen, wenn er, etwa zufällig auf Platon, Theaetet 155D geraten oder von dem Lehrer gelegentlich über die theoretische Bedeutung des Staunens, der Verwunderung, des Stutzens unterrichtet, in diesem Sinne das *admirari* faßte und doch immer von dem „Worte des Horaz“ spräche, wenn er vielleicht auch nicht von ferne den eigentümlichen Gedanken des Dichters berührte und doch sagte: Wie irrte Horaz!<sup>1)</sup>

Oft freilich ist die als Thema aufgestellte Sentenz von so farbloser Allgemeinheit, dass die Rücksichtnahme auf Autor und Fundstätte zwar dem vorbereitenden Studium immerhin nicht schaden kann, aber jedenfalls auf den Aufsatz selbst keinen Einfluss zu gewinnen braucht. Darüber wird aber besser bei Gelegenheit der Besprechung des Chrienschemas gehandelt (vgl. No. 38).

Die Interpretation des Themas erfordert keine neuen Kräfte und Fertigkeiten, ich meine keine andern, als die bei der Lektüre jedes Schriftstellers zur Anwendung kommen müssen. Auch da müssen fortwährend epigrammisch zuge-

<sup>1)</sup> Ähnlich aus ähnlichen Gründen kann es dem gehen, der das Horazische „*Fuge magna*“ (Epp. I, 10. 32) zum Thema erhält. Gewandt und schnellfertig erklärt er sofort *Magna* = Bedeutendes, Großes, Gewaltiges, Staunenerregendes, Ungewöhnliches; „*Fuge*“ = fliehe, d. h. suche nicht auszuführen! unternimm nicht! Es wäre auch ein Sinn, aber wieder nicht der erste und ursprüngliche, den nur die Vergleichung folgender Stelle aus der Epistel aufdeckt: *licet sub paupere tecto reges et regum vita praecurrere amicos; . . . . qui pauperiem veritus potiore metallis libertate caret; serviet aeternum, quia parvo* (Contrarium zu *Magna*!) *nesciet uti*. Der Grundgedanke der Epistel wie des Themas ist also: *Noli plura cogere quam satis est; laetus sorte tua vives sapienter*. Nicht einmal von der „*aurea mediocritas*“ (Carm. II, 10. 5; vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 194 f.) ist zunächst die Rede.



10. 11. spitzte Gedanken schlicht gemacht und paraphrasiert werden; es werden Tropen in den eigentlichen Ausdruck umgestellt; übersetzt wird fortwährend; das Einzelne wird aus dem Sinn und Kontext des Ganzen erklärt. Der Aufsatzunterricht steht insofern wieder in dem engsten Zusammenhang mit den sonstigen vortrefflichen Schuloperationen. Kommen noch einige Übungen für den speziellen Zweck hinzu<sup>1)</sup>, so muß die Aufgabe, die hier gefordert wird, die präzise, strenge Feststellung des Themas, etwa des Satzes, der bewiesen, oder der Frage, die beantwortet werden soll, im ganzen ohne weitläufige allgemeine methodische Vorschriften lösbar sein. Das überhebt uns freilich der immer wieder zu erneuernden Forderung nicht, daß der Schüler zunächst sich überlegend in den Sinn und Inhalt des Satzes vertiefe und eine möglichst scharf gefaßte Formel für das Verhandlungsobjekt zu gewinnen suche. Selbst wenn er im Aufsatz nicht von jedem, worauf er hierbei stößt, Gebrauch machen kann, er selbst, der künftig Belehrende, Entwickelnde, Beweisende bedarf dieser Aufschüttelung der Sache, damit sie ihm selbst die nötige Klarheit bringe; sie ist für ihn der Ansatzpunkt zu einer glatten und fruchtbaren Inventio, eine notwendige Haupt- und Vorbedingung zu aller Meditation über die Auswahl und Anordnung des Stoffes.

## 11.

Hat der Schüler in der Formel, auf die ihn seine hermeneutische Arbeit an dem Thema schließlic führt, den früheren<sup>2)</sup> Forderungen gemäß auch die Einheit erkannt, so erübrigt weiter die Analysis des σύνθετον in seine μέρη<sup>3)</sup>, nicht bloß der im Satze ausgeprägten — diese müssen weiter in die Teilvorstellungen aufgelöst und auf die ver-

---

<sup>1)</sup> Ich meine Klassen- und häusliche Arbeiten ausschließlich hermeneutischen, paraphrastischen Charakters; z. B. etwa über Flemmings Sonett „Sei dennoch unverzagt“; oder über Klopstocks Gedicht „Die beiden Musen“ oder über Schillers „Die deutsche Muse“ oder über „Das Ideal und das Leben“ oder über Klopstocks Odenzyclus „Meine Freunde“ oder über Horaz Carm. III, 16 u. s. w.

<sup>2)</sup> No. 6.    <sup>3)</sup> Vgl. Platon, Theaet. 201 E ff.



schiedenen Möglichkeiten angewendet werden; davon im § 4! — 11.  
sondern auch der in ihm latent liegenden, der natürlichen  
Voraussetzungen, auf denen er ruht. Wie ich das meine,  
will ich erläutern.

Thema sei z. B.: „Nur dem Ernst, den keine Mühe  
bleichet, rauscht der Wahrheit tief versteckter Born“  
(Schiller). Die Vertiefung in die Fundstätte des Satzes<sup>1)</sup> so-  
wie die Berücksichtigung der Metapher und die sinnige Er-  
wägung des Exponibile<sup>2)</sup> „Nur“ müssen zusammen finden, daß  
der Satz der Höhepunkt einer etwa folgendermaßen sich auf-  
bauenden Gedankensäule ist:

Wir suchen Wahrheit; sie ist das Ziel und Ideal unserer  
theoretischen Sehnsucht. Aber sie ist, wie der Ursprung einer  
Quelle, tief versteckt. Wer mag sie entdecken? Viele  
andere Versuche sind vergeblich<sup>3)</sup>. Nur dem Ernst, der vor  
keiner Mühe, vor keiner Schwierigkeit zurückschrickt, zeigt sie  
sich, rauscht sie wie eine erfrischende Quelle.

Der Schüler muß auch in dieser Vielheit von Sätzen noch  
die Einheit erkennen; er muß nicht glauben, daß das Thema  
davon irgend etwas eingebüßt habe; er muß es bei keinem  
Thema glauben, das er auf seine dialektischen Voraussetzungen  
stellt. Dialektische Voraussetzungen nenne ich die Gedanken,  
die das Thema vorbereiten, einführen, z. B. die in  
ihm liegende Frage begründen, auch die, gegen welche es  
entweder abweisend sich aufrichtet, oder welche es als  
den Ausdruck niedrigerer Standpunkte unter sich läßt  
(vgl. S. 48). Es handelt sich hier um die Eine Frage: Wie  
kommt man zur Wahrheit? Viele Versuche sind möglich; nur  
Ein Weg ist der richtige; die übrigen sind falsch; gegen die  
falschen Standpunkte setzt sich das Thema.

„Das Leben ist der Güter höchstes nicht“ (Schiller).

---

<sup>1)</sup> Schiller: Das Ideal und das Leben.

<sup>2)</sup> Vgl. Prantl, Geschichte der Logik III, Anm. 202 ff.

<sup>3)</sup> Die Frage: welche? führt sofort in die Inventio; ohne weiteres  
wird dem Schüler nach dem Assoziationsgesetze des zufälligen Bei-  
einander und der Verwandtschaft aus demselben Dichter ins Ohr  
fallen: „Weh dem, der zu der Wahrheit geht durch Schuld: sie wird  
ihm nimmermehr erfreulich sein!“



11. Die signifikante Stellung des nicht verrät dem philologisch Geschulten, daß der Satz Opposition macht gegen die Behauptung: „Das Leben ist der Güter höchstes“<sup>1)</sup>. Die Analyse ergibt: Es wird behauptet, (niedriger Standpunkt), das Leben sei das höchste Gut, es ist aber nicht wahr, sondern . . . — Wir sahen unter No. 6, daß solche niedrigen Standpunkte im Thema selbst ausgedrückt sein können, ohne die Einheit zu zerstören; die Analysis, die auf sie gerät, wird letztere also auch nicht verletzen.

Zur Analysis des thematischen Gedankens stelle ich auch — obwohl der Name hier nicht mehr so zutrifft wie bisher — die Subsumtion unter allgemeinere Gedanken, überhaupt die Einreihung in ein umfassenderes Gedankengeflecht, wo er sich neben verwandten, ähnlichen und gegenüber konträren Aussprüchen findet, wenn eine solche Operation auch durch den Wortlaut des Themas nicht direkt angezeigt ist. Für die Vorbereitung und Anknüpfung der inventiösen Operation ist diese Unter- und Einordnung unter allen Umständen vom höchsten Wert. Sofort sieht der Schüler seine Aufgabe in vielseitige Beziehung treten. War sie ihm an sich nicht interessant genug, so kommt sie nun vielleicht mit Interessantem, Bekanntem in Verbindung; es wächst ihre Wichtigkeit; sie erhält hellere Beleuchtung; die Seele erwärmt sich für sie; ihre Kräfte treten in Bewegung: das Spiel der Ideenassoziation leitet sich ein.

Unterm 7. September 1776 schreibt Friedrich der Große an Voltaire: Mein Geschäft verlangt Arbeit und Thätigkeit, mein Leib und mein Geist beugen sich unter ihrer Pflicht. Daß ich lebe, ist nicht notwendig, wohl aber, daß ich thätig bin.<sup>2)</sup> — Die gesperrt gedruckten Worte seien als Thema gestellt. Wie fruchtbringend ist es sofort, die zur Verallgemeinerung ausgreifende Frage aufzuwerfen: Fordert nur des Königs „Geschäft“ diese Pflicht schonungsloser Arbeit?

<sup>1)</sup> Vgl. Schiller, Maria Stuart: „Das Leben ist des Lebens höchstes Gut, Ein Rasender, der es umsonst verschleudert“.

<sup>2)</sup> [Mon métier veut du travail et de l'action; il faut que mon corps et mon esprit se plient à leur devoir. Il n'est pas nécessaire que je vive, mais bien que j'agisse].



Der Unterschied gegen andere Berufe stellt sich als ein nur 11. 12. gradueller, nicht spezifischer dar. Schaut man nach ähnlichen und verwandten Gedanken aus, so bieten sich außer dem obigen Schillerschen über den Wert des Lebens zahllose andere an: „Heilig sei dir der Tag! doch schätze das Leben nicht höher, als ein anderes Gut, und alle Güter sind trüglich — Ein unnütz Leben ist ein früher Tod — Das Leben ein Traum — Das Leben ist das einzige Gut des Schlechten“ u. s. w. Wichtiger aber noch als die Herausstellung allgemeinerer und ähnlicher Gedanken ist die Aufsuchung resp. eigene Formulierung entgegengesetzter; der Gegensatz ist auch hier geeignet, das Eigentümliche schärfer hervortreten zu lassen<sup>1)</sup>. Also etwa: 1) das Leben muß unter allen Umständen erhalten werden; 2) es ist nicht unsere Pflicht, thätig zu sein; 3) das Leben muß, wenn die Frage ist, was dem anderen nachzusetzen sei, höher taxiert werden als die Berufsarbeit; man muß bei seiner Berufsarbeit Gesundheit und Leben möglichst schonen.

## 12.

Eine Analysis, welche das Thema auf seine natürlichen Voraussetzungen und in einen ihm adäquaten Gedankenkreis einzustellen vermag, arbeitet zugleich der Inventio und Dispositio vor und zwar vorzüglich dadurch, daß sie das Mittel, das einzige Mittel bietet, in dem thematischen Satze richtig zu bestimmen, was eigentlich wovon ausgesagt wird, was thematisches Subjekt und was thematisches Prädikat ist. — Wenn nun auf die Entfaltung des Inhalts und die Durchmessung des Umfangs dieser beiden Kardinalbegriffe gedacht wird, so muß das den Stoff liefern, an dessen Hand durch ruhiges Sinnen und Vergleichen Einsicht über die logische Gültigkeit des Satzes (über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Ineinssetzung von Subjekt und Prädikat) erzielt werden kann<sup>2)</sup>.

Auf dem Wege des das Urteil vorbereitenden Gedanken-zuges stoßen wir zuerst auf das thematische Subjekt: man

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 45 Anm. 1.      <sup>2)</sup> Vgl. No. 30.



12. wird nicht voraussetzen, daß wir es immer durch ein Wort ausgeprägt erwarten; ausgeführtere Phrasen werden auch den geübten Schüler die Einheit des thematischen *ὑποκείμενον* nicht verkennen lassen. Nun kommt als ein Neues zu den vorausgeschickten Gedanken das Thema, eine versuchsweise gesetzte Behauptung über die auf dem bisherigen Wege angeschlagene, hervorgewachsene, grundlegende Vorstellung. Es gilt die Frage: kann dieses Prädikat von dem Subjekt, auf das eine bestimmte Reihe natürlich sich abwickelnder Gedanken hinführte, ausgesagt werden? kann es das angesichts anderer bekannter, entgegengesetzter Behauptungen, auf die es explicite zielt, oder die implicite in ihm stecken, oder die dem Nachdenkenden von außen beifallen?

Ich muß bei dem Gegenstande noch etwas länger verweilen. Haben wir das Göthische Wort: „Er war gewissermaßen das Gegenteil von mir, und eben dies begründete wohl unsere dauernde Freundschaft“<sup>1)</sup>, so ist dies noch nicht der zur Einsetzung von Inventionsarbeiten taugliche Satz, den ich in thematisches Subjekt und Prädikat zerlegen kann; er muß erst durch Analysis herausgeschlagen werden. Folgendes etwa würde der Gedankenzug sein, an den ich die hier interessierende Behauptung anfüge, an den sie sich als letztes Glied anschließt: Was begründet die Freundschaft? Viele sagen: Gleichheit, Ähnlichkeit des Charakters, der Naturanlage, der Lebensstellung. Aber es kommt auch das Gegenteil vor. Göthe wenigstens vermutet („wohl“), daß der Grund der Freundschaft, die ihn (mit wem?) verband, darin lag, daß er gewissermaßen das Gegenteil von ihm war. Aporie, res controversa; *ἁντιμάζειν*: Worin kann es liegen, daß gerade so etwas wie eine Art („gewissermaßen“) von Gegensatz die Freundschaft begründet? Dies ist das Thema. Und sein Subjekt ist, entsprechend der einleitenden Frage: der Grund der Freundschaft; Prädikat: ist oft<sup>2)</sup> ein gewisser Gegensatz.

<sup>1)</sup> Vgl. Seyffert a. a. O. S. 27. Diogenes . . . . und ebenda S. 32. [Vgl. zum Folgenden O. Apelt in d. Ztschrft. f. d. Gymnasialwesen 1879 S. 769 ff. und R. Pilger ebd. S. 158 ff.]

<sup>2)</sup> oder „kann sein“. Vgl. No. 27 und 30.



„Thematisches“ Subjekt und Prädikat! Man wird fragen: 12. warum nicht grammatisches? Darum nicht: weil jene Unterlage des Themas, welche durch eine Reihe voraufgeschickter, in einen bestimmten Gedankengang einführender Sätze geschaffen wird, häufig das grammatische Subjekt gar nicht ist, sondern wohl gar das Prädikat. Habe ich z. B. folgenden vorbereitenden Gedanken: Glück wie Unglück können beide für die höchsten, die wahren und eigentlichen Lebenszwecke gleich sehr wertvoll und verderblich sein; in keinem von beiden liegt eine sichere Garantie für Freude oder Schmerz: so treibt dieser negative Gedanke die Frage heraus: Wo liegt denn der Grund zur Freude? Wenn ich nun daran den Humboldtschen Satz reihe: „Wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide“, so steckt doch in dem Subjekt und Prädikat des Hauptsatzes das thematische Substrat, und der Nebensatz erfüllt die in der Frage eröffnete leere Stelle des thematischen Prädikats. Das Beispiel zeigt, daß unsere Unterscheidung sich auch mit der gäng und gäben, die durch den spezifischen Terminus „logisch“ der grammatischen gegenübergestellt wird, nicht deckt, denn „logisch“ dürfte man: „Wer sein Geschick erfüllt“ als das Subjekt in Anspruch nehmen; wozu etwa als logisches Prädikat zu setzen wäre: hat an Glück wie Unglück gleich sehr „Freude“. Aber dieses Verhältnis kann angesichts der einleitenden Sätze: „Nicht Schmerz ist Unglück, Glück nicht immer Freude“<sup>1)</sup> nicht aufrecht erhalten werden; das Prädikat der thematischen Behauptung liegt auf dieser Unterlage schlechterdings allein in den zu einer dialektischen Begriffseinheit zusammengeschlossenen Worten: Wer sein Geschick erfüllt, der sein Geschick erfüllende, d. h. der sittliche Mensch. Es wird der Unterschied, den wir meinen, ganz und gar durch die Beziehung auf die Reihe voraufgeschickter oder natürlicher Weise voranzuschickender, vorbereitender, einleitender, anspinnender Gedanken und Begriffe bestimmt. Was in der auf das Thema gerichteten Gedankenbewegung zuerst auftaucht, das ist das thematische Subjekt des Urteils (der Frage), das andere das Prädikat. Unser Satz soll durchaus nicht be-

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 47.



12. deuten: Wem Glück wie Unglück gleich sehr lächeln, der erfüllt sein Geschick; sondern das Umgekehrte: Nur wer sein Geschick erfüllt, sieht in Glück wie Unglück gleich freundliche Gestalten<sup>1)</sup>.

Ist in dem Thema selbst der Gedankenbau nicht vorgezeichnet, auf den der zu erörternde Satz gestellt sein will, so fällt es oft in die Willkür des Betrachters, was daran für das thematische Subjekt, was als das Prädikat angesehen werden soll. Aber nur insofern, als es auch hier letztlich von dem vorbereitenden Gedankengang, dem niedrigeren Standpunkte, der falschen Ansicht, dem Contrarium, wogegen er das Thema gesetzt wissen will, abhängt, wie die Entscheidung zu fällen sei; nur das Letztere steht frei; die Folge daraus ergibt sich mit logischem Zwange.

Ist das Thema: „Arbeit macht das Leben süß“, so sind die thematischen Begriffseinheiten offenbar: 1) Arbeit 2) das Leben süß machen. Man kann durch vorbereitende Meditation sowohl auf den einen der beiden Begriffe, wie auf den andern zuerst kommen. Jeder von beiden kann demnach thematisches Substrat werden; es kommt ganz darauf an, was man voraussetzen will. „Arbeit“ wird in die Aussage gebracht, wenn ich so auf das Thema komme: Das Leben ist für Viele eine rechte Last, Mühe und Qual; entweder plagt sie die Sorge oder die Langeweile<sup>2)</sup>. Um es einigermaßen zu ertragen, sehen sie sich nach *ἡδύσματα* um<sup>3)</sup>. Beispiele! Die beste Würze ist — die Arbeit. — So ist durch den Zug der einführenden Gedanken das grammatische Subjekt naturgemäß zum thematischen Prädikat gemacht. Wollte jemand bezweifeln, ob in den Worten liegen könne, was wir mit Hilfe der Analysis hervorlockten, dem brauchte man nur den Satz

---

<sup>1)</sup> Natürlich ist das thematische Subjekt schieflich auch logisch als Subjekt zu denken; aber in dem Ausdruck „logisch“ liegt an sich selbst nichts von dem hier allein Wichtigen, von der Beziehung auf einen vorbereitenden, determinierenden Gedankengang angedeutet; logisch sind unter Umständen vielerlei Subjektswahlen zulässig; jedes thematische Subjekt ist zugleich logisch, aber nicht jedes logisch mögliche Subjekt thematisch.

<sup>2)</sup> Vgl. Schopenhauer, Werke II, 366 ff. III, 403 ff.

<sup>3)</sup> „daß er die Schwere des Daseins ertrage und das ermüdende Gleichmaß der Tage“ . . . . .



vorzusprechen mit starker Accentuation des Wortes Arbeit. — 12, 13.

Aber ich kann wirklich die Sache auch umdrehen. Arbeit kann, wie es grammatisches Subjekt ist, auch in dem Thema der ausgesetzte Begriff sein, auf den der andere sich als Aussage bezieht. Die Betonung wird dann freilich eine andere sein müssen, und die Analysis wird einen anderen Gedanken- gang vorbereitender Art herauszubringen haben, folgenden etwa: Allgemein wird über die Lästigkeit der Arbeit geklagt. Eine alte Legende bringt sie mit dem Sündenfall in Verbindung und bezeichnet sie als einen Fluch. Nein! die Arbeit gerade ist es, welche uns das sonst so schale Leben versüßt.

Es ist klar, daß die in diesem Paragraphen behandelten Funktionen der Erklärung und Analysis sowie der Herauslösung der thematischen Haupteinheiten der Übung bedürfen. Es wird auch in den Schulbeispielen nie an Gelegenheit zu solcher Übung fehlen. —

Ich habe zur Inventio überzugehen.

---

### § 3. Erzählungen, Beschreibungen, Charakteristiken u. dgl.

#### 13.

Der einfachste Modus, welcher im rhetorischen Unterricht zur Anwendung kommt, ist die Erzählung. Darunter wird verstanden die Darstellung einer in sich zusammenhängenden Reihe von Vorfällen und Handlungen; ihr Bereich ist die Zeit, die Form der Succession, des Nacheinander. Auch Beschreibungen und Schilderungen fallen unter diesen Modus, wenn sie sich nicht sowohl mit einem ruhenden Zustand als mit einer Aufeinanderfolge von Vorgängen beschäftigen<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Ein geringfügiger Unterschied von der „Erzählung“ liegt in dem langsameren Rhythmus der darzustellenden Bewegung und Veränderung, in dem Zurücktreten innerer Motive und Willensakte, in der einläßlicheren Berücksichtigung des Details, welche öfter in Festhaltung und Ausmalung ruhender Situationen übertritt. Das ist aber kein hinlänglicher Grund, die Beschreibung eines Gewitters und die Schilderung des Schiffbruchs der trojanischen Flotte im Tyrrhener Meer (nach Vergil)



13. Unter Beschreibung und Schilderung im Unterschied von der Erzählung soll diejenige Darstellungsform verstanden werden, welche in Ruhe befindliche Objekte und Zustände und diejenigen Bewegungen zur Anschauung zu bringen sucht, die nicht sowohl fortschreitend zu einem Ziele sich entwickeln, als gleichmäßig, ohne wesentlich eingreifende Veränderung, oder im Kreise verlaufen<sup>1)</sup>. Das vorzüglich wichtige Gebiet des zweiten Modus ist das Nebeneinander, der Raum. Man kann Flächen beschreiben, z. B. Bilder oder Körper, einzeln oder zu Gruppen, Komplexen und höheren Einheiten verbunden. Dazu kommen Zustände und Situationen.

An Erzählungen und Beschreibungen reihen sich Schilderungen psychischer Vorgänge, z. B. des Hin- und Herschwankens des Schillerschen Wallenstein vor dem Abfall zu den Schweden, und Charakteristiken, z. B. desselben Wallenstein. Was hier erzählt und geschildert wird, gehört nicht dem äußeren, sinnlich greifbaren, sondern dem „inneren“ Dasein an.

Da der Schüler in all diesen Fällen nur an das gewiesen wird, was ihm unmittelbar oder im Bericht und der Darstellung anderer vorliegt; da er nur erzählen soll, was er erlebt oder gehört oder gelesen hat; da die Raumabschnitte, die er beschreiben soll, direkt oder in einer Nachbildung seiner eigenen Anschauung unterliegen oder, wenn auch aus verschiedenen und zerstreuten Stellen eines Schriftstücks, doch bei aufmerksamer Verfolgung und gehöriger Konzentration von selbst vor die Phantasie treten: da er nur diejenigen psychischen Vorgänge und Charaktere zu schildern hat, die sich in fremden Berichten und Darstellungen seiner Einbildungskraft und seinem Verstande faßbar darbieten: so scheint es, als ob diese Modi keiner weiteren Winke für „Inventio“ bedürftig wären; das Material scheint so bereit zu liegen, daß man nur zuzugreifen

---

oder eines Spaziergangs in den Buchenwald (was auch Erzählung heißen kann) und die Erzählung, wie Odysseus von Eurykleia erkannt wird in der Lehre von der Inventio auseinanderzuhalten.

<sup>1)</sup> Die Beschreibung einer gleichmäßig fortarbeitenden Mühle würde ich danach dem vorliegenden Modus, die eines Erdbebens aber dem ersten zuweisen.



braucht. Gleichwohl kann man bei Gelegenheit noch etwas 13. 14. dazu thun, um die Ausbeutung des Vorliegenden zu steigern, die Beobachtung schärfer und bestimmter zu machen, um vor allem für die ansprechendere und feinere Ausführung im einzelnen wertvolle Ergänzungen zu schaffen. Man wird leider zu beobachten haben, wie oft die Schüler ohne solche Weisungen fest sitzen.

#### 14.

Loci, τόποι hießen bei den alten Rhetoren und Dialektikern die Fundstätten der Argumente, sedes et quasi domicilia argumentorum<sup>1)</sup>. Es waren allgemeine Gesichtspunkte, welche für Reden und Disputationen das latente Beweismaterial erschlossen, Gesichtspunkte, die dem stockenden oder träge fortschreitenden Nachdenken Hilfen der Bewegung boten. Man zog sie beispielsweise ex similibus, ex dissimilibus oder ex contrariis<sup>2)</sup>. In dem propädeutischen Unterricht des 16. und 17. Jahrhunderts verwertete man, wie es bei der melanchthonisch-aristotelischen Atmosphäre natürlich war, in Deutschland als loci vorzüglich die vier ἀρχαί des Aristoteles, seine 10 Kategorieen<sup>3)</sup> (die Prädicamente), sowie die fünf Prädicabilien<sup>4)</sup>. Hervorragenden inventiösen Wert haben ferner in alter und neuerer Zeit die partitio und divisio gehabt<sup>5)</sup>. Der Unterschied ist aus Quintilian V, 10. 63 bekannt: *divisionem differre a partitione, quod haec sit totius in partes*<sup>6)</sup>, *illa generis in formas*<sup>7)</sup>.

So sehr wir anerkennen, daß die alten Rhetoren die Be-

---

<sup>1)</sup> Nach Cicero de Oratore II, 39, 162. Vgl. Topik II, 7. [Vgl. zum Folgenden O. Weissenfels, Einleitung in die rhetorischen Schriften Ciceros, Leipzig 1893, S. 90 ff.]

<sup>2)</sup> Vgl. z. B. Quintil. V. 10. 73 ff.

<sup>3)</sup> Diese aber auch schon Quintilian.

<sup>4)</sup> Vgl. z. B. Melanchthon Erotem. dial.; Corp. Reff. XIII, 518.

<sup>5)</sup> Vgl. u. A. Melanchthon Erott. dial. Corp. Reff. XIII, 569 ff.: *Quae est utilitas verae divisionis?* Er rechnet auch die *divisio totius in partes* dazu.

<sup>6)</sup> Ich würde dazu auch die Zerlegung eines komplexen Begriffs in seine Elemente rechnen; vgl. No. 20 f.

<sup>7)</sup> Vgl. Seyffert Scholl. latt. a. a. O. S. 54.



14. deutung der *τόποι* (loci) richtig erfaßt und fruchtbar ausgebeutet haben: so haben wir, wenn wir im Folgenden auch unsererseits die rhetorische Verwertung derselben anstreben, doch keineswegs die Absicht, die Weitläufigkeit und Subtilität unserer antiken Gewährsmänner nachzuahmen. Wir wollen nur die für den praktischen Zweck der Inventio und für die formale Schulung des Geistes besonders wertvollen Gesichtspunkte herausheben. Schon Melanchthon hat die allzu groÙe Feinheit in diesen Dingen für unnütz, ja gefährlich gehalten<sup>1)</sup>.

Andererseits sehen wir keinen Grund ab, dergleichen Gesichtspunkte und Kategorieen auf die Auffindung von Argumenten zu beschränken; sie haben ganz allgemein die Kraft, latente Vorstellungen frei zu machen; sie dienen der Wahrnehmung als Anreize zur Genauigkeit und als Vehikel der Apperzeption, dem Gedächtnis als Stützen und Anhaltspunkte<sup>2)</sup>: sie machten sich so schon bei unseren analytischen Versuchen<sup>3)</sup> geltend; sie sind die allgemeinsten Schemata des Denkens und die gewöhnlichsten Assoziationshilfen.

---

<sup>1)</sup> Vgl. meine Monographie über Johannes Sturm S. 104; auch Seyffert, *Scholae latinae a. a. O.* S. 53.

<sup>2)</sup> Die mnemonischen Vorteile der loci, z. B. der praedicamenta haben P. Ramus und Giordano Bruno mehrfach, fast mit Enthusiasmus auseinandergesetzt. Vgl. namentlich die Wittenberger Schriften Brunos über die Lullische Dialektik. Den vollen und ganzen Nutzen aber hat niemand so lebhaft empfunden und so verständnisvoll und überzeugend dargelegt als Leibniz. Vgl. vorzüglich das Schreiben an Gabriel Wagner 1696; bei Erdmann in den *Opp. philos. Leibnitii* 418 ff. Er zieht die divisiones und subdivisiones auch dazu. Hier heißt es unter anderm: „Ich kam bald auf einen lustigen Fund, wie man oft vermittelt der Prädicamenta etwas erraten und sich erinnern könne . . . . . denn da darf man sich oder andere nur nach gewissen Prädikamenten und deren ferneren Einteilungen befragen . . . . Den Nutzen dieser Übung befand ich hernach, wenn ich eine Materie ausführen wollte, und erinnere mich, daß einstmals, da etwas von mir aufgesetzt, mich ein gelehrter Freund gefraget, wie mir doch alles . . . . beige-fallen. Dem ich geantwortet . . . daß es durch divisiones und subdivisiones geschehen . . . (folgt die Verwendung des Bildes aus Cicero de orat. II, 34. 146 f.). Ich fand auch, daß die Einteilung diene, rechte Beschreibungen von den Dingen zu machen“.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 11, namentlich die Verwendung der loci: simile und contrarium; S. 45 Anm. 1.



15.

In Beziehung auf Erzählung von Ereignissen, die in der 15. Zeit ablaufen, giebt Quintilian<sup>1)</sup> für die Erhöhung der Aufmerksamkeit auf alles in Betracht Kommende folgende topische Winke: In omnibus quae fiunt quaeritur aut quare aut quando aut quomodo aut per quae facta sint. Ähnliche Fingerzeige bietet der Memorialvers: Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? Es müssen nur noch die bedeutsamen Zerlegungen (divisiones, subdivisiones und partitiones) dieser einzelnen Momente mitbeachtet werden. Quis? weise auf alle bei dem Ereignis als Handelnde oder Leidende beteiligten Einzelpersonen und Gruppen solcher. Quid? erinnere an alles, was sie für die Entwicklung der *πρᾶξις* Wichtiges gesagt, gethan oder an sich erfahren haben: die *πρᾶξις* werde in die sie komponierenden *πράγματα* zerlegt. Ubi? umfasse alle Orte, die nacheinander der Schauplatz der Begebenheit waren; es muß etwa gesondert bedacht werden, was auf dem Wasser, was auf dem Lande; was auf dem Lande, was in der Stadt vorging. Fruchtbare oder unfruchtbare Gegend? Berg, Thal, Ebene? am Fluß, am Meere, an einer Verkehrsstrasse? in der Nähe welcher Orte? Auch die Hilfsmittel<sup>2)</sup> lassen sich spezialisieren: sie liegen entweder in den geleiteten, benutzten Personen oder in Sachen; sie sind an Personen entweder körperliche oder seelische Fähigkeiten, letztere entweder intellektuelle oder moralische. Außer den berechneten Mitteln sind beim Nachdenken auch die günstigen Gelegenheiten, Umstände, Zufälle (z. B. die Witterung, das Klima) zu berücksichtigen. Cur?<sup>2)</sup> Man unterscheide objektive und subjektive causae und rationes<sup>3)</sup>; äußere Ursachen der Ereignisse, innere Motive der Thaten; dazu kommen die äußeren Einflüsse auf die Motivation (Veranlassungen, Reize, Verlockungen u. s. w.). Unter quomodo? wird man etwa die vorausgesetzte Lage, die Vorboten und Vorbereitungen für die eigentliche Handlung, den Anfang, die Mitte, das Ende derselben, ihre lineare oder komplexe

<sup>1)</sup> V, 10. 32.    <sup>2)</sup> Vgl. No. 27.    <sup>3)</sup> Vgl. S. 46.



15. und verzweigte Entwicklung bedenken. So reiht sich die Berücksichtigung der Zeit an; auch sie ist stückweise ins Auge zu fassen; auch sie erträgt Divisiones; es sind z. B. Jahres- und Tageszeiten zu scheiden.

Unberücksichtigt bleibt bei Quintilian wie in dem Memorialverse die moralische Würdigung der Handlung, resp. der Handlungen und der Eindruck des Ganzen und Einzelnen auf das Gemüt. Auch daran muß bei der Aufnahme der Materialien gedacht werden.

Diese sind zunächst, so wie sie aus der die *τόποι* und ihre Zerlegungen perlustrierenden Überlegung hervorspriesen, einfach zu notieren, demnächst nach Motiven der Verwandtschaft schematisch zusammenzustellen, um weiter die Spreu von dem Weizen sondern, d. h. um danach in die Dispositio übertreten zu können<sup>1)</sup>. Schon auf dem Boden der Inventio aber muß der Schüler belehrt werden, daß die loci der Erfindung nur Materialien erschließen, die möglicherweise benutzbar seien; daß nicht jedesmal alle loci verwertbar oder gar gleich verwertbar sind; daß schon bei der ersten Übersicht manches als wertlos aus dem Spiel bleiben kann; daß kein Schema des Nachdenkens und der Kritik, des Taktes und der Vorsicht überheben kann. Befruchten soll das Schema; die Auslese ist Sache des Verstandes.

Wo bei der Erzählung die detaillierte Behandlung ruhender Situationen und bleibender Charakterformen sich nötig macht, treten die Anforderungen der Beschreibung und Charakteristik an das inventiöse Nachdenken heran. Auch hier kann die Bekanntschaft mit einigen locis und vorzüglich die Anwendung von Teilungen unter Umständen dazu beitragen, das Vorhandene besser zu sehen, mehr und schärfer zu sehen und alles einzelne vollständiger auszubeuten.

Die fünf Sinne müssen ihre Wahrnehmungen gesondert machen; vorzüglich kommt das Sehen, Tasten, Greifen in Betracht; hier stellen sich die fundamentalen Qualitäten dar<sup>2)</sup>. — Man kommt an den Gegenstand heran; geht um ihn herum;

<sup>1)</sup> Vgl. No. 35.

<sup>2)</sup> Vgl. J. St. Mill, Examination of Sir W. Hamilton's philosophy 4 ed. S. 239. 270. 287.



betrachtet ihn unter diesem und jenem Gesichtspunkt; nach dem 15.  
ersten, allgemeinen Überblick wird das Ganze in Teile (Felder,  
Abschnitte, Gruppen) zerlegt. Der Blick, die Hand läuft über  
die Grenzen der einzelnen Teile langsam prüfend hin. Jedes  
Stück wird nach allen zugänglichen Dimensionen in unter-  
suchender Aufmerksamkeit durchlaufen: von oben nach unten,  
von vorn nach hinten, von links nach rechts und um-  
gekehrt. Nachzeichnung muß gelegentlich zur Kontrolle  
und Verschärfung der Aufmerksamkeit hinzutreten<sup>1)</sup>. — Was  
von der direkten Wahrnehmung gilt, gilt mutatis mutandis  
auch von der reproduktiven Einbildungskraft. — Ist  
das Objekt selbst genau genug aufgefaßt und vorgestellt, so  
muß weiter seine Umgebung beachtet werden. — In Fällen,  
wo eine Veranschaulichung durch die Mittel einfacher Be-  
zeichnung der qualitativen und quantitativen Data wenig Erfolg  
verspricht, muß man auf verdeutlichende Vergleiche mit  
*similia*, *dissimilia*, *contraria* denken. — Bei organisch  
oder technisch Gewordenem kommen die vier aristote-  
lischen ἀρχαί<sup>2)</sup> in Anwendung. — Der Eindruck, den das  
Ganze und Einzelne auf das Gefühl macht, ist auch hier  
von Wert.

An Vorlagen ist belegend zu zeigen, durch welche Kanäle  
dem Autor der Stoff für seine Beschreibung zugeflossen ist.  
Hat man z. B. folgenden Anfang einer solchen vor sich: „Auf  
dem Marktplatz unserer Stadt steht eine große Linde mit  
prächtig gewölbter Krone. Der Stamm ist so dick, daß drei  
Paar Arme ihn nicht umspannen. Die unteren Äste, gleichsam  
die Balken des gewaltigen Laubdachs, sind von der Stärke ge-  
wöhnlicher Baumstämme“ u. s. w., so dürfte sich leicht zeigen  
lassen, dass etwa folgende *τόποι* den Stoff erschlossen haben:  
Lage (Umgebung); Totaleindruck, Gestalt, Größe (auch der  
Teile); Vergleich mit andern Exemplaren derselben Art. —  
Wird nach solcher analytischen Reflexion ein Schema ent-  
worfen und dem Schüler zunächst aufgegeben, nunmehr einem

<sup>1)</sup> Vgl. 65 b.

<sup>2)</sup> Materie (Stoff), Form (Wesen); vgl. No. 23), *causa efficiens*, *causa finalis*.



15. 16. ähnlichen Objekte alles zu anschaulicher Beschreibung Dienliche abzugewinnen, so wird er allmählich auf die Bahn geraten. Dergleichen kann schon in Tertia geschehen<sup>1)</sup>

## 16.

Eine schwierige Aufgabe ist, die für die Erzählung eines Zeitabschnittes und für die Schilderung eines Objekts resp. Vorgangs zu verwertenden Data aus zerstreuten, zum Teil wohl gar erst räsonnierend und kritisch zu bearbeitenden Stellen eines Lesestücks zusammenzutragen; wenn z. B. die Vorgeschichte der Ilias oder die Vorfabel zu Minna von Barnhelm erzählt oder die Örtlichkeiten in Hermann und Dorothea, oder die Insel Ithaka nach Homer oder der mittelalterliche Lehnsstaat<sup>2)</sup> nach der Gudrun beschrieben werden soll. Aber auch hier thun loci und divisiones ihren Dienst. Das betreffende Schriftstück wird soweit bekannt sein, daß mit Zuhilfenahme des thematischen Wortlauts an der Hand der obigen<sup>3)</sup> Fingerzeige (z. B. nach Quis? quid? ubi?) eine schematische Aufstellung der möglicher oder wahrscheinlicher Weise in Betracht kommenden Punkte ausführbar ist; auf Grund dieser wird behufs der Stoffeinheimung eine erneute Lektüre unternommen; man wird am Ende derselben Veranlassung haben, das anfängliche grundlegende Schema in vielen Stücken zu modifizieren; aber auch Veranlassung, über diejenigen Punkte, über welche die Lektüre leer liefs oder zu kärgliche Daten gab, weitere Forschungen und Meditationen anzustellen<sup>4)</sup>; z. B. darüber, ob nicht indirekt durch Schlußfolgerung das zu gewinnen sei, was direkt nicht gegeben ist; oder ob nicht aus anderweitigen Quellen resp. aus secundärer Benutzung der unsrigen und sonstiger Quellen weiterer Aufschluß erhalten werden könne. Ich behandle zunächst zwei einfache Beispiele im Anschluß an die Homerlektüre, eins für Erzählung, eins für Beschreibung.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Deinhardt, Bromberger Programm, 1858 S. 23 f.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 48 a 58 b.      <sup>3)</sup> No. 15.

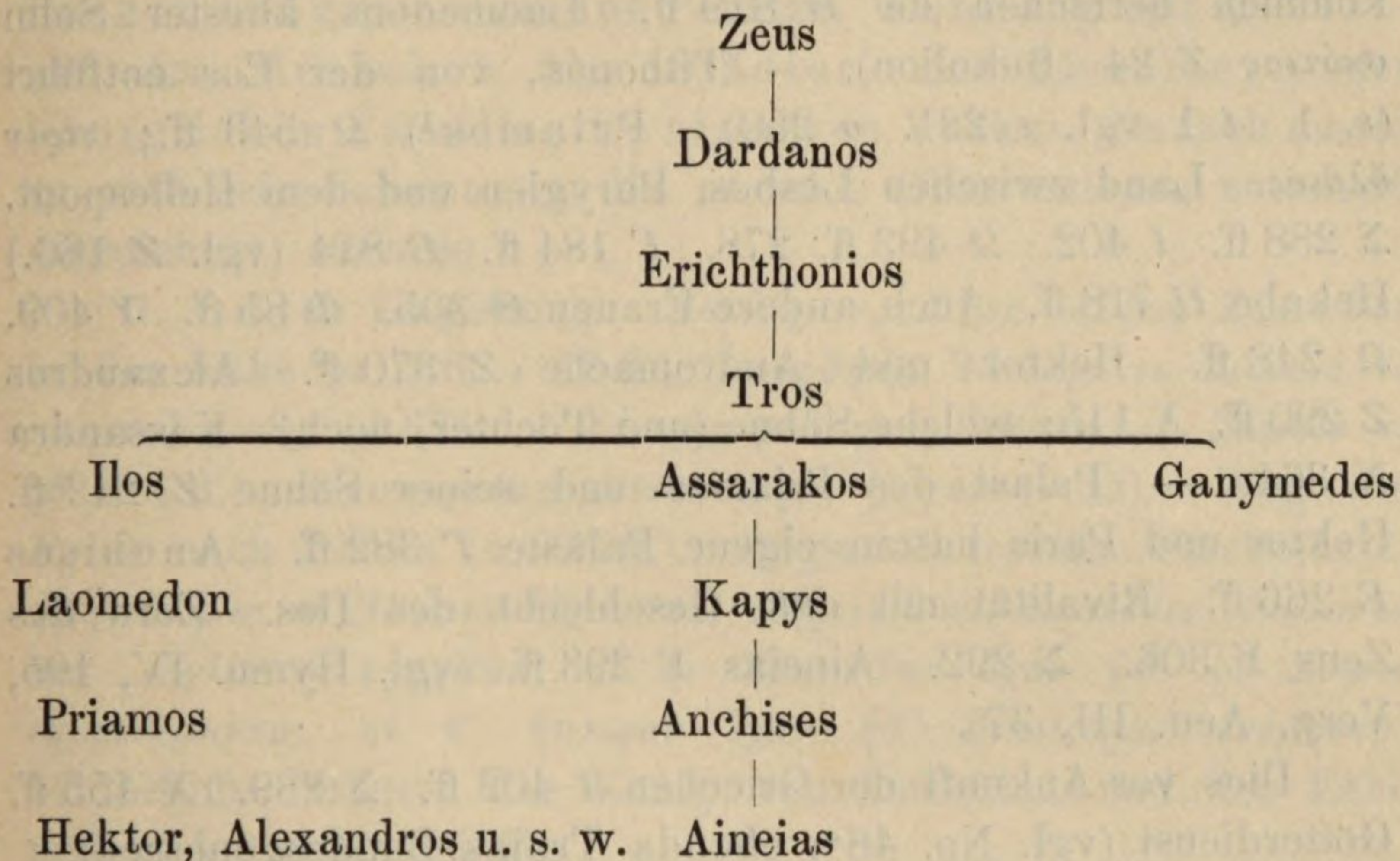
<sup>4)</sup> Leibniz a. a. O.: Wenn die Data selbst mangeln, kann man wenigstens bemerken, daß und was für Data fehlen.



a. Thema: Trojas Vorgeschichte.

16.

Hauptstelle Y 215 ff.; das Thema wird etwa gestellt, wenn dieser Abschnitt eben in der Klasse gelesen ist. Daraus ergibt sich folgender Stammbaum:



Diktirt nun der Lehrer aus den Büchern, die noch nicht gelesen, die Stellen, welche weiter zu berücksichtigen sind, und giebt er über die gelesenen noch einige Andeutungen, so wird der Schüler, sobald er sich an die Lektüre begiebt, den Stammbaum als grundlegendes Schema für seine Sammelarbeit insofern benutzen können, als er sich bei den einzelnen Namen die für seinen Aufsatz verwertbaren That- sachen und Züge der Art anmerkt, daß ihm nachher an der Hand dieser Vehikel die reichhaltig ausgeführte Geschichte Trojas vor der griechischen Landung in der Phantasie erstehen muß<sup>1)</sup>.

Zeus (Elektra? vgl. Vergil Aen. VII, 206 ff.; VIII, 134 ff.) Dardanos. Der Panthoide Euphorbos heißt einmal Dardaner und einmal Troer *II* 807 = *P* 80. — *ἐξ' ὑπωρείας ὄρεον Ἰδης*. Tros, Ganymedes, *Τρώιοι ἵπποι* *E* 265 ff. (*A* 597 Hephästos, *A* 2 Hebe aufwartend an der Göttertafel) Ilos *A* 167. 369 ff. *K* 415.

<sup>1)</sup> Vgl. die Geschichte der biblischen Erzväter und No. 48a.



16. Laomedon *E* 640 ff. *Z* 21 ff. *I* 146 ff. *Ξ* 250 f. *H* 452 ff. *Υ* 144 ff. *Φ* 441 ff. Andere (chronologische) Ordnung! Hauptzug des Charakters des Laomedon. Sein Vetter Kapys scheint weiter in Dardanie regiert zu haben; seine Nachkommen herrschen da *B* 819 ff. Laomedons ältester Sohn *σχότιος* *Z* 24 (Bukolion). — Tithonos, von der Eos entführt (*ε.* 1 *Α* 1 vgl. *ε* 221. *ο* 250). Priamos<sup>1)</sup> *Ω* 543 ff.; *πρὶν ὀλβιος*. Land zwischen Lesbos, Phrygien und dem Hellespont. *Σ* 288 ff. *I* 402. *Ω* 493 ff. 278. *I* 184 ff. *B* 814 (vgl. *Z* 186.) Hekabe *Η* 718 ff. Auch andere Frauen *Θ* 305. *Φ* 85 ff. *Υ* 409. *Ω* 248 ff. Hektor und Andromache *Z* 370 ff. Alexandros *Z* 290 ff. *X* 115; welche Söhne (und Töchter) noch? Cassandra *N* 364. — Palast des Priamos und seiner Söhne *Z* 242 ff. Hektor und Paris hatten eigene Paläste *I* 382 ff. Anchises *E* 266 ff. Rivalität mit dem Geschlecht des Ilos. Zorn des Zeus *Υ* 306. *Σ* 292. Aineias *Υ* 293 ff. (vgl. Hymn. IV, 195, Verg. Aen. III, 37).

Ilios vor Ankunft der Griechen *I* 402 ff. *Σ* 289. *X* 155 ff. Götterdienst (vgl. No. 48<sup>a</sup>; ebenda Trojas Bundesgenossen).

Antenor und seine Gattin Theano. *I* 262 und sonst; *Z* 299. Polydamas vgl. 46i.

Erste Kriegsjahre; Achills Thaten *Α* 105. *Υ* 91 ff. *Φ* 74 ff.

b) Thema: Die Insel Ithaka nach Homer.<sup>2)</sup>

Ich nehme an, es falle das Thema in den Zeitpunkt, wo man mit der Lektüre des 13. Buches der Odyssee beschäftigt ist; ich setze voraus, dieses und das folgende Buch werde während der zur Vorbereitung gesetzten Zeit durchgelesen. So wird man dem Schüler nur etwa noch folgende Stellen dazu zu diktieren haben (sie sind ihm zum Teil schon bekannt): *α* 185 ff. 245 ff. *γ* 81. *δ* 601 ff. 634 ff. 669 ff. 737. 842 ff. *ι* 21 ff. *ο* 296 ff. 495 ff. *π* 466 ff. *ρ* 204 ff. *ω* 205 ff. 375 ff. *B* 625.

Ehe er sich nun an die Sammellektüre macht, wird er in sokratischer Unterhaltung auf die Punkte zu leiten sein, die

<sup>1)</sup> Unhomerisch, daß er Podarkes hieß und von der Hesione mit ihrem Schleier losgekauft wurde.

<sup>2)</sup> [Vgl. O. Apelt, Der deutsche Aufsatz i. d. Prima d. Gymnasiums S. 128 f. und R. Menge, Ithaka aus eigener Anschauung geschildert. Gütersloh 1891 (Gymnasialbibliothek Heft 11).]



bei der Arbeit berücksichtigt zu sehen wünschenswert wäre: 16. Lage der Insel, ihre Gröfse (absolut oder im Vergleich), Küstenbildung, orographische und hydrographische Verhältnisse, Klima, die mineralischen, vegetabilischen und animalischen Schätze, Wohnung und Lebensart der Menschen (der Städter, der Landleute, der königlichen Familie, des niederen Volks). Danach macht er sich sein Schema, in das er seine Observationen notierend einzeichnet; etwa so:

1. Lage, Umgebung. Δουλίχιον, Σάμη, ὑλήεις Ζάκυνθος in der Nähe (α 246. ι 22 ff.). πορθμός Ἰθάκης τε Σάμοιό τε παιπαλοέσσης (δ 671). Ἀστερίς μεσσηγὺς Ἰθάκης τε Σάμοιό τε (δ 844 ff.) παννπερτάτη κεῖται πρὸς ζόφον (ι 25). Weg von Pylos nach Ithaka (ο 296 ff.). Odysseus' troische Streitmacht: Κεφαλλῆνες οἱ Ἰθάκην εἶχον καὶ Νήριτον καὶ Κροκύλει' ἐνέμοντο καὶ Αἰγίλιπα τρηχεῖαν, οἱ τε Ζάκυνθον ἔχον ἡδ' οἱ Σάμον ἀμφενέμοντο, οἱ τ' ἡπειρον ἔχον ἡδ' ἀντιπέραι' ἐνέμοντο; 12 Schiffe; Meges, der König von Dulichion und den Echinaden, hatte 40 Schiffe.

2. Gröfse?

3. Küste. Mentès' Schiff νόσφι πόλῃος ἐν λιμένι' Ῥείθρῳ ὑπὸ Νηίῳ ὑλήεντι (α 185 f.). Φόρκυνος δέ τις ἐστὶ λιμὴν ἐν δήμῳ Ἰθάκης. δύο δὲ προβλήτες ἐν αὐτῷ ἀκταὶ ἀπορροῶγες, λιμένος ποτιπεπτηνῦται, αἱ τ' ἀνέμων σκεπώωσι δυσαήων μέγα κῦμα ἔκτοθεν. ἐντοσθεν δέ . . . ἐπὶ κρατὸς τανύφυλλος ἐλαίη. ἀγχόθι ἄντρον ἐπήρατον ἡεροειδές (Najaden; ν 96 ff.). ὕδατα ἀενάοντα. δύο θύραι, αἱ μὲν πρὸς Βορέαο καταιβαταὶ ἀνθρώποισιν, αἱ δ' αὖ πρὸς Νότον εἰσὶ θεώτεραι . . . (ν 109 ff.; vgl. 345 ff.). ψάμαθος (ν 191). πυθμὴν ἐλαίης ἐκτὸς ὁδοῦ (ν 123). Hafen, in dem Telemach landet (ο 495 ff.).

4. Das Innere des Landes, Bodenbeschaffenheit. γουνός (α 193). κραναή Ἰθ. (247). Νήιον (186). Ι. ὑπονήιος (γ 81). οὔτε δρόμοι εὐρέες οὔτε τι λειμῶν. αἰγίβοτος καὶ μάλλον ἐπήρατος ἵπποβότοιο. οὐ γάρ τις νήσων ἱππήλατος οὐδ' εὐλείμων . . . Ι. δέ τε καὶ περὶ πασέων (δ 601 ff.). Ι. εὐδείελος, ἐν δ' ὄρος αὐτῇ, Νήριτον ἀριπρεπές. χθαμαλή, τρηχεῖα, ἀλλ' ἀγαθή. Odysseus' Anhänglichkeit und Sehnsucht (ι 21 ff.). Νήριτον (ν 351). Κόρακος πέτρη, κρήνη Ἀρέθουσα (ν 408).



16. τρηχεῖα ἀταρπὸς χῶρον ἀν' ὑλήεντα δι' ἄκριας (§ 1 ff.). πέτρῃ ὑπο γλαφυρῇ (§ 533). ἄστν καταβλώσκοντα (π 466). ὑπὲρ πόλιος, ὅθι θ' Ἑρμαιοσ λόφος ἐστίν (π 473). ὁδὸν κάτα παιπαλόεσσαν (ρ 204). κρήνη τυκτὴ καλλίροος . . . (ρ 205 ff.).

5. Klima χλαῖνα ἀλεξάνεμος μάλα πυκνή (§ 529). Βορέω ὑπ' ἰωγῇ (§ 533).

6. Mineralien?

7. Pflanzen ἀλὼν οἰνόπεδος (α 193). κῆπος πολυδένδρεος (δ 737). Νήριτον εἰνოსίφυλλον (ι 22). τανύφυλλος ἐλαίη (ν 102). Νήριτον καταειμένον ἔλῃ (ν 351). βάλανος μενοεικῆς (ν 409). ἀμφὶ αἰγείρων ὕδατοτρεφῶν ἄλσος . . . (ρ 208). ἄγρὸς Λαέρταο (ω 206).

8. Tiere. Pferde? (δ 601. 635 f.). αἰγίβοτος (δ 606). δέρμα ἰονθάδος ἀγρίου αἰγός (§ 50). μέλισσαι (ν 106). ὕων (ν 405 ff.). Herdenbesitz des Odysseus (§ 100 ff.).

9. Menschen κουροτρόφος (ι 27). Κεφαλλῆνες (B 631).

Man sieht an dem Schema, daß über die Gröfse der Insel und die Mineralien weitere Nachforschungen und ergänzende Überlegungen anzustellen sind. Auch das Erträgnis für die klimatischen Verhältnisse wird durch seine Kärghlichkeit zu weiteren Erwägungen reizen; einiges wird sich aus der zu „Lage“ und „Pflanzen“ gesammelten Notizen schliessen lassen.

Für die Ausarbeitung ist es natürlich nicht notwendig, von dem Inventionsschema sich leiten zu lassen: man hat nach vollendeter Invention hier wie sonst zu erwägen, ob nicht manches besser wegfällt, anderes lieber zusammenzuschieben, anderes umgekehrt noch weiter zu zerlegen sei; ob nicht dies mehr in den Vordergrund, jenes mehr zurücktreten müsse; ob eins und das andere breiter auszuführen oder enger zusammenzuziehen sei u. s. w. Im vorliegenden Falle dürfte die Durchdenkung des erfüllten Schemas und die Erinnerung an alle beobachteten Momente allmählich den Gedanken hervortreiben, die Besprechung der Lage und eine allgemeine Charakteristik als ersten Teil voraufzuschicken und dann die Beschreibung des Phorkyshafens und des Inneren der Insel im Anschluß an die Bewegungen des Odysseus folgen zu lassen. Für alles, was in diesem zweiten Teil keine Unterkunft finden kann,



würde man im ersten Teil geeignete Plätze auszudenken 16. 17. haben.

Überlegungen und Entscheidungen dieser Art können nicht zu oft angestellt werden, um jeder Anwandlung des Gedankens vorzubeugen, als könne irgend ein Schema, aus inventiösen loci und divisiones aufgebaut, die schließliche Stoffzerlegung nach Rücksichten der Sache und ihrer Natur und Eigentümlichkeit ersetzen und überflüssig machen<sup>1)</sup>.

### 17.

Als Beispiel der Inventio für ein auf Lektüre ruhendes Thema, das Schilderung eines Zustandes verlangt, möge die Aufgabe dienen: Der Zustand des Deutschen Reiches in Göthes Götz von Berlichingen.

Nach erster vorläufig orientierender Lektüre muß wiederum zunächst auf Teilung und Anlegung eines Schemas nach allgemeinen Gesichtspunkten gedacht werden; bei letzterem ist natürlich auch diesmal nicht darauf zu rechnen, daß es sich später mit der Skizze des wirklichen Aufsatzes deckt. Es bietet sich auf Grund etwa folgender zunächst noch ziemlich abstrakter Überlegungen: Der Zustand eines Reiches hängt ab von seinen Beziehungen nach außen und von seiner inneren Organisation. Kommen auswärtige Mächte in Betracht? Im Innern wird auf die Verfassung; das Verhältnis der Regierenden zu den Regierten, der einzelnen Stände zu einander zu achten sein. Was haben wir für eine Verfassung? eine monarchische? oligarchische? demokratische? Kann die Regierung Sicherheit der Person und des Eigentums, Ruhe und Ordnung gewährleisten? wie waltet sie des Rechts? leben die Stände in Frieden? — Aus der Erinnerung an die erste Lektüre werden sich sofort gewisse Bestimmungen dieser aus der bloßen Zerlegung des thematischen Hauptbegriffs (Reich)<sup>2)</sup>, der hier in einem besonderen Fall ausgeprägt erscheint, gewonnenen Fragen ergeben; es wird etwa als Fachwerk für die künftige Stoffeinsammlung bei der eigentlich

<sup>1)</sup> Vgl. No. 34 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 20 ff.



17. beobachtenden Lektüre folgendes Schema ausgestellt werden können:

A. Innere Verhältnisse. B. Äußere Verhältnisse.

1. der Kaiser,
2. die Fürsten,
3. die Ritter,
  - a) wie Götze,
  - b) wie Weislingen,
4. die Städte,
5. die Bauern.

Ist die Aufzählung so weit gediehen, so sieht der Schüler hoffentlich von selbst, sonst muß man ihn reizen, daß er es sehe, daß diese Theilungen den Stoff nicht erschöpfen. Da schlägt es zunächst gar nichts, diejenige Gruppe von That-  
sachen, die man noch vermißt, unter einer weiteren Nummer vorläufig einfach anzusetzen, z. B.:

6. Rechtsprechung,
  - a) heilige Vehme,
  - b) Schöppenstuhl,
  - c) römisches Recht.

Auch jetzt werden noch unbelegte Punkte ausstehen, z. B.: Wo bleiben die Zigeuner? die Reichssoldaten? Götzens ehrliche Reiter? der Bruder Martin? Da ist denn fürs erste nichts weiter zu thun, als auch diese Fragen kurzweg hinter einander anzusetzen, um danach sofort in die Ausfüllung des Schemas an der Hand genauer Lektüre einzutreten. Es braucht dem Schüler nicht verheimlicht zu werden, daß die natürlichen Ansätze zu einer geistigen Arbeit manchmal etwas wie Versuche auf's Geratewohl aussehen. Aber er muß merken, daß selbst ein so unvollkommenes Schema — daß es ganz wirr und tumultuarisch ward, das verhüteten die einleitenden allgemeinen Reflexionen über die an dem Terminus „Zustand eines Reiches“ anbringbaren Partitiones — doch das Einzige ist, was weiter führt, wovon allmählich auch eine wirklich sachgemäße und logisch wohlgegliederte Ordnung herkommen kann. Ist nur überhaupt erst ein Inventionsschema da, so werden sich dem Urtheilsfähigen unter dem Lesen von selbst die nötigen Modifikationen anbieten; und ohne einen wenn auch



noch so unvollkommenen Eintäfelungsversuch käme man gar 17. 18. nicht von der Stelle.

Bei dem vorliegenden Thema ist übrigens die Verlegenheit, mit der der grundlegende Schematisierungsversuch endigte, zum Teil Folge der Natur des Zustandes, in dessen Ergründung man sich durch ordentliche Teilung einführen wollte; dieser ist selbst von Ordnung weit entfernt, selbst so etwas wie ein Chaos. „Deutschland! Deutschland!“ ruft der Kaiser aus, „du bist ein Sumpf!“ Er mag nicht länger Haupt eines so verkrüppelten Körpers sein, wo jedes Glied lahm und verrenkt ist und den Dienst versagt. Eine derartige Desorganisation in Wohlordnung zu beschreiben wird selbst am Ende aller Vorarbeit schwierig sein. Aber jedenfalls ist es ohne die Anlegung eines vorläufigen Schemas, und wäre es auch nicht logisch korrekter als das obige, nicht einmal möglich, von jener Auflösung und Versumpfung der politischen und sozialen Verhältnisse einen reichhaltigen oder gar erschöpfenden Begriff zu erhalten.

### 18.

Von der Beschreibung führt der nächste Schritt zur Charakteristik<sup>1)</sup>. Da man keine Leistungen nach Art des Theophrast und La Rochefoucauld von den Schülern verlangen kann, so wird dieser Modus ausschließlich auf Nachzeichnung der von Dichtern und Historikern ausgeführten, skizzierten oder nur in Reden und Thaten kenntlich gemachten Charakterformen hinauslaufen. Es ist geraten, mit homerischen Gestalten den Anfang zu machen; sie sind einfacher und lassen sich leichter fassen als Charaktere moderner Epiker oder Dramatiker. Ich will ein Beispiel aus Homer und eins aus Schiller zum Ausgangspunkt für die methodischen Winke nehmen, die ich hier für „Inventio“ nötig finde.

<sup>1)</sup> Aufgaben dieser Art sind mit Recht beliebt (vgl. Schmid, Encyclopädie<sup>1</sup> I, 325). Schon Schaller in seinem „Magazin für Verstandesübungen“ [Halle 1806—1810] empfiehlt sie. Er kann aber dafür nicht mehr leisten, als daß er einige Charakterschilderungen, die sich an „gewisse bekannte Schauspiele“ anschließen, als Muster aufstellt. Es folgen Schillers Charakteristiken des Marquis Posa, Carlos, Egmont.



18. Es handelt sich für die Stoffsammlung auch hier darum, von vornherein gewisse *τόποι*, Partitiones und Divisiones für ein leitendes Schema ins Auge zu fassen; sie sind zum Teil allgemein für Charakteristiken verwertbar, zum Teil entstammen sie den aus der ersten Lektüre hervortretenden spezifischen oder individuellen Direktiven.

Thema: Penelope nach Homer.<sup>1)</sup>

Man wird unterscheiden: Äufseres, Inneres; Körper und Seele; in letzterer Verstand und Gemüt. — Man wird ferner scheiden Charakter und Schicksal. — Letzteres zerfällt sichtbar in drei zeitlich gesonderte Abschnitte. Erstens: bis Odysseus' Abfahrt; zweitens: während Odysseus' Abwesenheit; drittens: seit der Nachricht von Odysseus' Ankunft. Der Hauptlebensinhalt dieses Weibes ist eben ihr Gatte. Aber sie ist daneben Mutter, Herrin des Hauses (also: Verhältnis zu ihrem Gemahl — woraus das zu den Freiern folgt —, zum Sohne, zu der Dienerschaft). Die Hauptzüge ihrer Persönlichkeit sind neben körperlicher Schönheit: Klugheit, inniges Gefühl, Geduld und Treue.

Die *τόποι*: simile, dissimile, contrarium führen auf Vergleichen mit Odysseus (derselbe *τετληώς καὶ σιδήρεος θυμός*, dieselbe Sehnsucht nach Wiedervereinigung, derselbe klug gewandte Sinn; aber auch Verschiedenheiten) und — wenn das Epos im Gesichtskreis ist — mit Gudrun; andererseits mit Klytämnestra, Helena.

Am Ende stellt sich aus den so skizzierten Erwägungen vielleicht folgendes Schema für die sammelnde Lektüre her:

1. Penelope vor Odysseus' Abfahrt.

Abstammung. Gestalt. Seelische Eigenschaften. Odysseus, Abschied. Versprechen.

2. Während Odysseus' Abwesenheit,

a) vor dem Hervortreten der Freier.

Mutter. Gattin. Herrin.

b) nach ihrem Eintreten.

---

<sup>1)</sup> [Vgl. G. Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertume, Berlin 1884, S. 15.]



Was führt die Freier herbei? — Ausschreitungen derselben; 18. Vergleich mit Odysseus. Einwirkung dieser Erfahrungen auf Leib und Seele; allmähliche Steigerung ihres Harms; sie hat keine ἀρῶγες; ihre Gegenschritte und kleinen Siege. Die Ereignisse, soweit sie zur Entfaltung des Charakters beitragen, α) bis zum Anfangsmoment der Odyssee, β) bis zu dem von ihr vorgeschlagenen Schiessen.

3. Eurykleia meldet: Odysseus ist da. Penelopes Verhalten.

#### Similia. Contraria.

Dazu diktiert der Lehrer von den Hauptstellen, die zu berücksichtigen sind<sup>1)</sup>, diejenigen, welche die bisher absolvierte Klassenlektüre ergänzen, und versucht, wenn es der Standpunkt der Klasse noch erfordert, z. B. in Untersekunda, die Einordnung dieses Materials mit den Schülern.

Das individuelle Schema wird insofern typische Bedeutung für Inventio haben, als es 1. Charakter und Schicksal (Erlebnisse) zu scheiden, 2. den Charakter in seiner ganzen Fülle für den Moment ins Auge zu fassen lehrt, von wo ab der bedeutende Lebensabschnitt beginnt, in dem er zu seiner interessantesten Entfaltung und Bewährung kommt. Für Charaktere, die aus epischen oder dramatischen Gedichten herausgehoben werden sollen, heißt das so viel, als diejenige Gestalt zu fixieren, die mit Beginn der Handlung vorauszusetzen ist. Beobachtung und Sammlung würden weiter darauf auszugehen haben, Materialien zu finden, mit deren Hilfe diese Gestalt selbst aus ihren natürlichen Bedingungen (Anlagen, Lebenskreis und bisheriger Lebensgang) genetisch abzuleiten wäre.<sup>2)</sup> Innerhalb des späteren Lebenslaufs, wo die verborgenen Potenzen des Charakters zur höchsten aktuellen Durchführung kommen, hat das vorbereitende Studium die verschiedenen, durch wirkungsvolle Wendepunkte bezeichneten Perioden auseinander zu halten. Similia u. s. w. sind nicht außer acht zu lassen.

<sup>1)</sup> α 330 ff. β 85—122. δ 674—748. 760 ff. 786 ff. 819. π 37 ff. ρ 499 ff. σ 163 ff. τ 54. 97 ff. 130 ff. 328 ff. 512 ff. 571 ff. 592 ff. υ 57 ff. φ 55 ff. ψ 85 ff. 181 ff. 215 ff. ω 192 ff.

<sup>2)</sup> [Vgl. jedoch R. Lehmann a. a. O. S. 357 Anm.]



19.

19. Thema: Schillers Wallenstein (nach der Dichtung). Folgende Übersicht soll zeigen, 1. welche Punkte nach der ersten Lektüre in ein für die Beobachtungen der zweiten grundlegendes Schema zu bringen sind, und 2. zugleich die Notata andeuten, die der zweiten Lektüre entstammen.

I. Naturanlage und Vorgeschichte.

1. Kern und Mittelpunkt des Charakters: Picc. I, 4: „Geworden ist ihm eine Herrscherseele“ (Max).

Dieser psychischen Anlage entspricht sein Äußeres. Imponierend; von seiner Stirn leuchtet des Herrschers Majestät (Tod IV, 2).

Inneres (a. a. O.): Kühner Mut; ernst; auf hohe Dinge gerichtet; stillen Geistes; der geheimnisvollen Brust entfuhr, sinnvoll und leuchtend, ein Gedankenstrahl . . . ob Wahnsinn, ob ein Gott aus ihm gesprochen.

Mischung von Verstandesklarheit und Gefühlstiefe, von klug-rechnender Reflexion und ahnungsreichem Instinkt. Menschenkenntnis: „Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln“ (Tod II, 3). Unbegrenzter Drang zu wirken; eminente Befähigung für praktische Thätigkeit steht zur Seite; politisches und militärisches Organisationstalent. *Μεγαλόψυχος* und *μεγαλοπρεπής*: denn königlich war sein Gemüt, und stets zum Geben war die volle Hand geöffnet.

Idealist und Realist zugleich.

2. Vergleiche (Similia, Contraria).

- a) Illo. Picc. II, 6: Du redst, wie du's verstehst.
- b) Max. Tod II, 2: Mich schuf aus gröberem Stoffe die Natur, und zu der Erde zieht mich die Begierde. Vgl. III, 18.
- c) Caesar. Tod II, 2: Was thu' ich Schlimmeres als jener Caesar that . . . Ich spüre was in mir von seinem Geist.
- d) Gräfin Terzky.



e) Thekla.

f) Der historische Wallenstein (nach Schillers eigener Fassung): „Die Tugenden des Herrschers und Helden: Klugheit, Gerechtigkeit, Festigkeit und Mut, ragen in seinem Charakter kolossalisch hervor; aber ihm fehlen die sanfteren Tugenden des Menschen, die den Helden zieren und dem Herrscher Liebe erwecken. Furcht war der Talisman, durch den er wirkte.“ — Prolog! Vgl. No. 86b.

3. Sein Verhältniss<sup>1)</sup> a) zu Octavio. Tod III, 9: der schrille Aufschrei des verratenen Freundes, der heimtückischem Verrat gegenüber die schöne „Schwachheit“ der Offenheit eines „Kindes“ bekennt; b) zu Max (Tod V, 3) und c) zu Thekla.

4. Besondere Beachtung verdient der astrologische Aberglaube. Im Stücke durch philosophisch-religiöse Mystik verklärt: Tiefsinnige Ahnung von einem inneren Zusammenhang des Menschenlebens mit allen treibenden und bewegenden Kräften des Weltalls. Eine Geisterleiter führt aus der Welt des Staubes bis in die Sternenwelt. Der königlich hohe Geist fühlt sich (ähnlich wie Faust) dem Weltgeist nahe. — Aber der Aberglaube liegt hart am Wege: Er trägt die Kette des Kaisers wie ein Amulett, welches das Glück bannen kann.

5. Wirkung auf andere. Der gewöhnliche Soldat sieht ihn wie ein geheimnisvolles Wesen an; selbst ihn berührt der Hauch des Großen, Ungewöhnlichen. Der Mythos umspinnt seine Person: höllische Salbe, Koller von Elenshaut, dem Teufel ergeben, graues Männlein. Vor allem sagt man ihm merkwürdige Idiosynkrasieen nach: er kann die Katze nicht hören mauen; der Schrei des Hahnes macht ihm Grauen.

6. Große Lebenspläne. Ein solcher Geist ruht nicht — bis er gleichsam die Absichten der Natur erfüllt, bis er dem Herrschertalente den Herrscherplatz erobert hat. Tod IV, 2: Keck, wie einer, der nicht straucheln kann, lief er auf schwankem Seile des Lebens hin. Ehrgeiz. Seine Gattin fühlt sich wie an ein feurig Rad gefesselt, das rastlos, ewig, heftig

---

<sup>1)</sup> Vgl. § 5 No. 27.



19. treibt . . . stets reißt er sie an eines Abgrunds jähem Rande sturzdrohend schwindelnd hin. Aber

7. das äußere Glück begünstigt ihn wunderbar. Er fängt an, ihm blindlings zu vertrauen; und seine Umgebung auch. Lager: „Ihm schlägt das Kriegsglück nimmer um“. „Er ging der Größe kühnen Weg, ward Graf und Fürst und Herzog und Diktator. Und wer weiß, was er noch alles erdenkt und ermist — denn noch nicht aller Tage Abend ist“.

8. Regensburger Reichstag. Tod III, 3: Seit dem Tag ist ein unsteter, ungeselliger Geist argwöhnisch finster über ihn gekommen. Rache! Rache an den Bayern und — an Ferdinand. Das unbedingte Vertrauen auf sein Glück ist verschwunden. Sein Herz ergiebt sich in einsamer Verborgenheit dunkeln Künsten. Der Dämon seiner Natur bestimmt seinen Entschluß: er muß den Herrscherplatz von neuem erobern, um ihn nicht wieder zu verlieren.

9. Er übernimmt wiederum das Kommando.

Eine furchtbare, verführerische Macht steht zu seiner Verfügung. Partio der „Macht“ (wichtig: „sein Lager nur erklärt sein Verbrechen“).

Lager, Picc. II, 7: 30000 in Böhmen, 16000 in Schlesien, 10 Regimenter an der Weser, 6 in Schwaben, 12 in Bayern und die Besatzungen.

a) die Soldaten.

α) Wesen, Charakter dieser Armee: zusammengeschnitten, und doch wie aus einem Span; vaterlandslos, aber alle von friedländischem Geist belebt: „der Geist, der im ganzen Corps thut leben, reißt gewaltig wie Windesweben auch den untersten Reiter mit“. „Ziehe frech durch Feindes und Freundes Lande“; „flott“ wollen sie leben und „müßig gehn“.

β) Verhältnis zu dem Nährstand: „Mit einem Bauer sein Glück probieren heißt sich wegwerfen“; „alles geht von des Bauern Felle“. „Darf über den Bürger kühn weg-schreiten“. Der Krieg ernährt den Krieg.

γ) Verhältnis zum Kaiser, zu Wallenstein. W. gab den Meisten erst den Kaiser. Es ist ihnen nicht um des Kaisers Dienst; „der Ferdinand hätt' uns nimmer bekommen,“ Am Hofe schneiden „die Priester und Landschmarutzer den



Soldaten das Brot vor“. Dem Kaiser treu, „des Kaisers 19. Knechte“, sind nur die Einfältigen im Heere, die Kroaten und Arkebusiere, die „wie Seifensieder“ denken: sie können auch nicht im großen Stil leben; sie bezahlen pünktlich „die kleine Schuld“; sie glauben, daß „der Nährstand die Hauptsache“ ist, diese Seifensieder! Sonst ist all jenes rohe, frivole, vaterlandslose, aber großartige und auf Soldatenehre haltende Gesindel des Friedländers: „mit Leib und Leben“. Hat er doch alle Soldaten herangebildet, alle Hauptleute setzt' er ein. Jeder fühlt sich von dem genialen Führer seiner Natur nach verwertet. Er bannet das Glück: aus dem Soldaten kann alles werden. Er hält ihn nobel; er ist ein wahrer „Soldatenvater“. Bei ihm erhält man in drei Tagen, was man in Wien in dreißig vergeblich suchte.

δ) Folge: „Wir halten ihn aufrecht“. „Vom Schwindelnden die schwindelnde geführt, ein furchtbar Werkzeug, dem verwegensten der Menschen blind gehorchend hingegeben.“ Namentlich die fünf Terzkyschen Regimente: „Wir leben und sterben bei dem Wallenstein“.

b) die Führer:  
die Piccolomini; Isolani, Buttler, Terzky, Illo.

#### 10. Wallensteins Pläne.

a) Motive: „Zu stark für dieses schlimm bewahrte Herz war die Versuchung“. Furcht vor einer zweiten Entsetzung.

Er ist des Reiches Feldherr.

Sein Herz ist unberührt von dem fanatischen Eifer der Jesuiten. Meßbuch und Bibel sind ihm eins.

Der königliche Geist schreitet über die engen dynastischen Interessen der Hofburg hinaus; also:

b) Ziel: des Reiches Wohl, die Ordnung Europas!

c) Mittel: α. Verbindung mit den Schweden! Aber er wird Deutschland an die „Hungerleider“ nicht verraten. „Es soll im Reiche keine fremde Macht mir Wurzel fassen; beistehen sollen sie mir in meinen Plänen und dennoch nichts dabei zu fischen haben“.

β. Am liebsten schloß er einen Pakt mit den beiden norddeutschen protestantischen Kurfürsten: einen



19. norddeutschen Bund; hielte so dem Kaiser die Wage und jagte die Schweden zum Lande hinaus.

Jedenfalls möchte er dem Reiche den Frieden schenken; für sich selbst will er Böhmen „für die Mühe“; Böhmens religiöse Drangsale verbürgen Anhänglichkeit an den Empörer.

11. Wallensteins Schwanken<sup>1)</sup>.

Motive: a) Es sträubt sich sein edler Sinn, sein ethisches Gefühl, zum gemeinen Verrat die Hand auszustrecken. (Gegensatz zur Gräfin Terzky, zu Illo).

b) Auch sein nüchterner, rechnender Verstand widerstrebt: So hoffnungsreich alles scheinen mag, so ist des Menschen Herz doch so sicher zu erkennen nicht, daß man nicht zögern, zweifeln müßte. Völlig zweifellos wäre das Gelingen erst dann, wenn er eine — Verschreibung in seiner Hand hätte. Und: „Du willst die Macht, die sicher thronende, erschüttern, die in verjährt geheiligtem Besitze festgegründet ruht“. Es ist leichter, 60000 Krieger zu stellen, als ein Sechzigstel davon zum Treubruch zu verleiten. Das wird kein Kampf der Kraft mit der Kraft, mit berechenbarer Kraft. Da wirkt in den geheimnisvollen Tiefen der Menschenbrust ein verborgener Feind mit: „Wer das Vertrauen, das schützende, bricht, ist der gemeine Feind der Menschheit“.

Folge: Als noch alles in weiter Ferne lag, da hatte er Entschluß und Mut; in der Nähe der Ausführung kommen zuviel Gedanken<sup>2)</sup>. Der Zweifel ist der Maleficus.

So fehlt ihm denn auch die Sternenstunde, die immer fehlt, wo seine eigene Natur nicht mit sich einig werden kann.

Ergebnis: Es ziemt sich zu warten, ehe man das Äußerste beschließt. Die Phantasie spielt weiter; es macht ihm Freude, seine Macht zu bedenken für den Fall daßs.

12. Vorsichtige erste Ansätze. Friedensunterhandlungen, wozu er Befugnis hat. Krumme Wege; Sesin. Er selbst giebt nichts Schriftliches; seine Zwischenträger kann er jederzeit Lügen strafen. Er verpflichtet sich zu nichts; es ist jederzeit zurückzugehen möglich und zu erklären: „Woher

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 71a [und P. Klaucke, Deutsche Aufsätze und Dispositionen, Berlin 1881, S. 134 ff.].

<sup>2)</sup> Simile: Hamlet.



weist du, daß ich nicht euch alle zum Besten habe?“ Oder: 19.  
„Beim großen Gott des Himmels! es war nicht mein Ernst.  
Beschloßne Sache war es nie“.

Doch ein Dämon schlägt um sein Haupt die schwarzen Flügel (Tod III, 4). Prolog: „und wälzt die größere Hälfte seiner Schuld den unglückseligen Gestirnen zu“.

13. Welches sind die realen Mächte, die ihn von aufsen treiben?

a) Die Schweden haben auch einen Willen: sie wollen Bürger bleiben auf dem Boden, den ihr König fallend sich erobert. Und auch sie sind politisch klug und rechnen. Der Kanzler merkt es, daß W. eigentlich die Absicht hat, sich mit den Sachsen gegen sie zu verbinden.

b) Die Heißsporne seiner Umgebung, zu frecher That unverlegen, schlingen ihn wider seinen Willen in ein unzerreißbares Netz.

c) In Wien: kleinliche Eifersucht, Mißtrauen, Furcht. Folge. Giftige, verhaßte Deutung. Man kennt die Frechheit der Armee; die Eigenmächtigkeit, Splendiddität, religiöse Indifferenz des Feldherrn. Böhmen ausgesogen, Regensburg gefallen, Octavios Berichte über kecke Reden und bedenkliche Briefe. Man ist nicht geneigt, gutherzig das alles für zurücknehmbares Spiel zu halten, wie Wallenstein. Der doppelsinnige Schein verklagt ihn vor den gehässigsten Richtern. Max: Ihr macht ihn zum Empörer. Ihr werdet ihn durch eure Staatskunst noch zu einem Schritte treiben. Ihr könntet ihn, weil ihr ihn schuldig wollt, noch schuldig machen. Wallenstein: „Sie stoßen wider meinen Willen mich hinein. Wie? sollt' ich nun im Ernst erfüllen müssen, weil ich zu frei gescherzt mit dem Gedanken?“

14. Eine zweite Absetzung droht. Februar 1634. Das Stück beginnt. Die Lage ist aufs äußerste gespannt. Hier das Bewußtsein, daß man sich vorzusehen hat, kühle Berechnung, Entschlossenheit, Rücksichtslosigkeit, der Schein des Rechts; dort Bedenklichkeit, moralische Gefühligkeit, Scheu, den Verrat wirklich zu üben, mit dem weiter gespielt wird; eine vorwärtsdrängende, zu allem entschlossene, leichtsinnige, ja frivole Umgebung.



II. Verlauf der Ereignisse im Stücke selbst.

19. Wallenstein hat seine Familie und seine Generäle nach Pilsen berufen; er scheint zu einem entscheidenden Schlage auszuholen.

Questenberg bringt von Wien eine Ordre, voll beleidigender, aufreizender Zumutungen: Böhmen räumen! Regensburg wieder nehmen! 8000 Soldaten, darunter die Buttlerschen Dragoner und die Pappenheimschen Kürassiere zum Kardinal Infanten, der im Frühjahr von Mailand nach den Niederlanden zieht! — Wallenstein: „Die Sonnen scheinen uns nicht mehr. Fortan muß eignes Feuer uns erleuchten.“

Questenberg findet's schlimmer, als man in Wien sich's träumen liefs. An der Tafel werden Fürstenhüte ausgeteilt; man läßt den Weimar leben. Die Generäle sind eben nicht so vorsichtig wie ihr hoher Chef. Der Kaiser muß auf schnelle Vorbeugungsmaßregeln denken.

Altringer und Gallas bleiben aus. Wallenstein fühlt sich seiner Generäle weniger sicher als je; er muß schriftliche Garantien haben, wenn er mit ihnen etwas unternehmen soll. Sie sind schwer zu beschaffen. Aber wenn er ohne sie nicht handeln mag, werden ihn die Illo und Terzky durch Scheinbelege zu überlisten wissen, damit die Gelegenheit ihn weiterführe, der „Notzwang der Begebenheiten“.

Bankett. Illo: Er soll sie willig glauben. Klausel: so weit nämlich unser dem Kaiser geleisteter Eid es erlauben wird.

Sesin gefangen; sechs Packete mit Terzkys Wappen. Wallenstein des Hochverrats angeklagt. Doch steht es ihm frei zu gehen; der König von Ungarn wird sein Nachfolger sein.

Gräfin Terzky höhnisch: „Entschliesse dich ein neues Leben anzufangen!“ Er kann eine Absetzung nicht ertragen. „Wenn ich nicht wirke mehr, bin ich vernichtet. Eh' ich sinke in die Nichtigkeit — eh' spreche Welt und Nachwelt meinen Namen mit Abscheu aus“. Illo: „Vorwärts mußt du, denn rückwärts kannst du nicht mehr“. Gräfin Terzky: „Entworfen bloß ist's ein gemeiner Frevel, vollführt ist's ein unsterblich Unternehmen; und wenn es glückt, so ist es auch verziehn, denn aller Ausgang ist ein Gottesurteil. — Du bist



verloren, wenn du dich nicht schnell der Macht bedienst, die 19.  
du besitzt“.

Vorbereitungen zum Abfall. Eilboten nach Eger und Prag. Picc. V, 1. Octavio: „Unbereitet denkt er uns zu überfallen. Er irrt sich; wir haben auch gehandelt. Er faßt sein böses, geheimnisvolles Schicksal“.

Bei Gallas und Altringer zu Frauenberg 60 Fähnlein. Octavio wird abgeschickt, um sich der abtrünnigen Generäle zu versichern. Verblendung. Oct. bringt vorher noch Isolani, Deodat, Maradas, Esterhazy, Kaunitz, Götz, Colalto, Montecuculi, Caraffa dazu, daß sie auch das Lager heimlich verlassen.

Das übertraf selbst Wallensteins furchtsame Rechnung. Warum verrechnete er sich so? Entweder hatte er die Herzen nur durch äußerliche, materielle Mittel an sich gekettet (Isolani: „Mit meinem Glück schloß er den Bund! Was ich ihm war? er mir?“), oder er hatte, seinen mystischen Instincten allzusehr vertrauend, sie völlig verkannt. Nirgends berücksichtigte er die persönlichen Interessen der einzelnen, alle sollten nur Figuren in seinem Spiele sein; und gegen Octavios List und Verstellungskunst fühlte er sich selbst nachher wie ein „Kind“. Wie konnte er zu siegen hoffen?

Hinterrückisch und verräterisch hatte der königliche Rechner mit Buttler operiert. Nun rächte sich das kecke Spiel der Menschenverachtung und Intrigue. Personen waren doch mehr als Zahlen. Vor dem Buttler hatte sein ahnungsreiches Gemüt immer „halb Schauder, halb Furcht“ gehabt. Aber „zum blinden Werkzeug“ wollt' er auch ihn, „zum Mittel verworfener Zwecke verächtlich“ brauchen. Indessen das Vorbild des Feldherrn hat in dem Manne den verzehrenden Drang nach eigener Ehre aufgeregt. Jetzt ist er ein getretener Wurm. In den geheimnisvollen Tiefen auch seiner Seele glüht es wie Rachedurst. Als Octavio geht, bleibt Buttler zurück:

„O! er soll nicht leben! Ihr überlasset ihn seinem guten Engel nicht!“

Prag geht an die Kaiserlichen verloren. Die Regimenter in Budweis, Tabor, Braunau, Königgrätz, Brünn, Znaim huldigen neu dem Kaiser. Wallenstein mit Kinsky,



19. Terzky, Illo geächtet. W.: „Notwendigkeit ist da; der Zweifel flieht. Nacht muß es sein . . . Jetzt fecht' ich für mein Haupt und für mein Leben!“ Was waren früher die Ziele seiner Pläne und Kämpfe? Contrarium! — Doch auch jetzt noch will er nur zum Scheine mit den Schweden paktieren; er hofft auch im Verzweiflungskampfe noch seiner genialen Reichspolitik dienen zu können! —

Als Terzkys Regimente die kaiserlichen Adler von den Fahnen reißen und Wallensteins Zeichen aufpflanzen, machen die Wallonen rechtsum. W.: „Der Freunde Eifer ist's, der mich zu Grunde richtet; nicht der Haß der Feinde“.

Verhandlung mit Max. Auch seine schöne Neigung zu der Tochter hat W. für seine Interessen zu benutzen gedacht; aber der „Junge“, der nur geködert werden sollte, war so „toll“, keinen Sinn für den hohen Plan des Feldherrn zu haben, den Gatten Theklas auf Europas Thronen zu suchen. In dem furchtbaren Konflikt, in den sein kindlich reiner Idealismus nun gestellt ist, gibt's nur einen Ausweg: den Tod; er sucht und findet ihn — gegen die Schweden.

W. zieht nach Eger; er muß sich mit den Schweden verbinden: es bleibt nichts weiter. Nur Buttlers und Terzkys Regimente begleiten ihn. Mit dem Frühesten wird er zu den Schweden stoßen. Sie haben bei Neustadt gesiegt. 12 Regimente stark kommen sie heran. Vergeblich jetzt Senis: Fliehe! vergeblich das Zerspringen der kaiserlichen Kette.

Letzte Nacht, „eine lust'ge Fastnacht“. Buttler: „Sie sind schnell; noch schneller wollen wir sein“ . . . . . „die feindliche Zusammenkunft der Dinge“. Der Schüler hat gelernt, des Meisters Sprache zu führen. Man hört Trompeten. Der Haß und das Rachegehlüst des wilden Herzens ist überzeugt, daß es schwedische sind; sie müssen es sein; der Mann braucht es so: man muß sich eilen.

Wallenstein fällt. Seine eigenen Soldaten, der Fortuna Kinder, von Scheu und Pietät nichts wissend, ermorden ihn. „Wir können den Preis so gut verdienen als ein anderer“. Es ist der rohe, cynische Ton des ganzen Corps, der in den Ausländern Deveroux und Macdonald sich hören läßt.

Die Trompeten waren nicht die schwedischen. Die Kaiser-



lichen sind in Eger eingedrungen. Octavio: „War das die 19. 20.  
Meinung, Buttler, als wir schieden?“ Das Schicksal hat den  
letzten Zug gethan. Gordon bat um eine Stunde Auf-  
schub. — —

Diese beiden Charakterskizzen, dort Penelope, hier Wallenstein, neben einander gehalten, werden von einer neuen Seite bewähren, daß derselbe Darstellungsmodus recht wohl in zwei verschiedenen Klassen fallen kann<sup>1)</sup>. Man wird so einfache Charaktere, wie der der Penelope und der meisten homerischen Helden ist, recht gut — soweit die Zugänglichkeit der Lektüre es gestattet — in Sekunda behandeln lassen können. Gestalten von so kompliziertem Gefüge und so feinberechneter Zuspitzung wie Wallenstein und sehr viele andere von modernen Dichtern gezeichnete lassen sich indessen einigermaßen adäquat erst von Primanern verstehen und nachbilden.

Die Skizze zu Wallenstein kann zugleich noch eine andere frühere Bemerkung belegen<sup>2)</sup>; nämlich die, daß das Stück zu denen gehört, die unter Umständen ein ganzes Semester lang eine Klasse beschäftigen können. Absichtlich sind durch Heranziehung der loci: Simile und Contrarium einige Perspektiven<sup>3)</sup> eröffnet, die, weiter verfolgt, das Studiengebiet der Art erweitern, daß, berücksichtigt man außerdem die Fülle der übrigen Charaktere, keine Verlegenheit um Stoff zu entstehen braucht, auch wenn das Schillersche Stück während mehrere Monate Mittel- und Beziehungspunkt aller Aufsatzarbeit bleibt.

---

#### §. 4. Partitio, distributio, divisio; analysis, distinctio, definitio. Der Begriff des Wesentlichen.

##### 20.

Viel wichtiger als die loci simile und contrarium sind partitio und divisio. Ihre Bedeutung ist S. 79 angegeben;

<sup>1)</sup> Vgl. No. 8. Und von den Beispielen in No. 16 müssen wir gar, um des zu verarbeitenden Lehrstoffes willen, die rhetorisch leichtere Form nach Prima, die schwierigere nach Secunda legen.

<sup>2)</sup> No. 8.

<sup>3)</sup> Sie ließen sich leicht vermehren; so lese ich z. B. bei Hoffmann-Schuster das Thema: „Pausanias und Wallenstein. Eine Parallele“. Vgl. unten No. 71.



20. wir haben sie bisher schon mehrfach angewandt, um für die auf Sammlung des Stoffes gerichtete Lektüre ein leitendes Schema herzustellen. Wir haben sowohl räumlich-zeitliche Einzelgebilde wie allgemeine Begriffe in ihre Abschnitte, Teile und Elemente zerlegt (*partitio*), wir haben andererseits Gattungsbegriffe in die Arten auseinandertreten lassen (*divisio*)<sup>1)</sup>. Es ist Zeit, dem Gegenstand gesonderte Besprechungen und Übungen zu widmen.

Wir wollen der gröfseren Klarheit wegen denjenigen Fall der *partitio*, wo es sich um Zerlegung eines Begriffs in seine Elemente handelt, mit dem besonderen Namen *analysis* versehen<sup>2)</sup>; und den drei terminologisch so geschiedenen Sonderungs- und Zerlegungsformen *divisio*, *partitio*, *analysis* unter dem Namen *distinctio* zunächst als vierte mit Melanchthon (a. a. O.) die Sonderung der Bedeutungen eines Homonymon hinzufügen. Diese vierte Form ist für jeden, der der pädagogischen Lieblingssentenz des *praeceptor Germaniae* zustimmt: *qui bene distinguit bene docet*, so unentbehrlich wie die drei andern<sup>3)</sup>. Wir möchten unsererseits aber unter denselben Titel

---

<sup>1)</sup> So beschäftigte uns bei dem Thema: Zustand des deutschen Reiches im Zeitalter Götzens ganz nach Vorschrift Quintilians (a. a. O.) sowohl die *Partitio* mit der Frage: *quibus constet respublica*, wie die *Divisio*: *quot sind species rerumpublicarum, quas tris accepimus, quae populi, quae paucorum, quae unius potestate regerentur*. Welcher Klasse gehört das deutsche Reich im Zeitalter Götzens an? (S. 96). Vgl. ferner in dem Thema Wallenstein die Zerlegung seiner Armee; die Zerlegung des von Max gewählten charakteristischen Terminus „Herrscherseele“ u. s. w.

<sup>2)</sup> Melanchthon hat a. a. O. für diese Form — er nennt sie *divisio subjecti in accidentia propria* — das treffliche Beispiel aus Cicero pro lege Manilia, wo die *virtus imperatoria* als in die „*partes essentielles seu integrales*“ in *scientia militaris*, *virtus*, *auctoritas*, *felicitas* zerlegt wird. (Wir machten es S. 94 f. mit dem Begriffe „Herrscherseele“ ähnlich.) — Die Verwandtschaft der Begriffsanalyse mit der No. 11 behandelten Satzanalyse wird deutlich sein und auch die Gleichheit des Terminus rechtfertigen. [Vgl. O. Apelt, Ztschrft. f. d. Gymnasialwesen 1879 S. 777 f.]

<sup>3)</sup> Melanchthon giebt als Beispiel eines solchen vieldeutigen Ausdrucks das Wort „Freiheit“. Und allerdings: „*Le terme de liberté est fort ambigu*“ u. s. w. (Leibniz a. a. O. 252a ff.) Vgl. Aristot. Met. 4; Whately, Elements of Logic, Appendix No. 1: On certain terms which are peculiarly liable to be used ambiguously.



die Unterscheidung inhaltlich nahe verwandter Ausdrücke, der sogenannten Synonyma stellen; ja endlich sogar die zu gegenseitiger Aufklärung wie Abgrenzung aller begrifflichen Gebilde so wichtige Gegenüberstellung des Konträren.

Zu diesen vier Formen der Zerlegung kommt als fünfte eine, die, mit der Divisio und Partitio verwandt, ihre Eigentümlichkeit darin hat, daß sie eine Vielheit von Individuen und Fällen in Gruppen ordnet, klassifiziert; wir nennen sie Distributio. Was so entsteht sind Klassen, die durch Artbegriffe signierbar sind; letztere würden durch Divisio aus einem Gattungsbegriff gewinnbar sein; die Klassen selbst können als Teile derjenigen Einheit betrachtet werden, durch die die Vielheit kollektiv bezeichnet wird.

Endlich gehört in diesen Paragraphen noch die Erörterung desjenigen logischen Kunstmittels für die Entfaltung von Begriffsinhalten, welches wir Definition nennen.

Was Zerlegung eines Ganzen in Teile sei (partitio), bedarf keiner weiteren Erläuterung. Was an dem Begriff des „Ganzen“ selbst schwierig ist, wird unten an geeigneterer Stelle seine Behandlung finden.<sup>1)</sup> Einer eingehenderen Besprechung bedürfen die übrigen Termini. Etwa Folgendes muß in faßlicher, mit Beispielen ausgestatteter Weise gelegentlich dem Schüler entwickelt werden.

Worte sind Zeichen; sie bezeichnen Vorstellungen<sup>2)</sup>. Vorgestellt wird einzelnes oder was mehreren Einzelnen gemeinsam ist. Vorstellungen von einzelem heißen Einzelvorstellungen; Vorstellungen von etwas, was mehreren Einzelnen gemeinsam ist, heißen allgemeine Vorstellungen. Alle einzelnen Objekte, deren Gemeinsames die allgemeine Vorstellung zusammenfaßt, machen zusammen ihren realen Umfang aus. Davon ist zu unterscheiden der Inhalt der Vorstellung, die Summe der Merkmale oder Teilvorstellungen, die sie konstituieren. Allgemeine Vorstellungen werden aus Einzelvorstellungen durch Abstraktion<sup>3)</sup> gewonnen. Sie ist

---

<sup>1)</sup> No 35.

<sup>2)</sup> Vgl. Herbart, Einl. § 34 ff. Locke, Essay II, 11. 8 ff.; 12. 3 ff. H. Taine, De l'Intelligence 2 éd. Paris 1870 I, 15 ff.

<sup>3)</sup> Vgl. Überweg, Logik § 51.



20. die bewußte und methodische Fortsetzung dessen, was beim Auffassen und Festhalten des sinnlich Gegebenen zum Teil aus Unfähigkeit der apprehendierenden Vermögen, zum Teil durch zufällig erregtes Interesse<sup>1)</sup> von selbst stattfindet. Niemals nehmen wir ohne weitere Nachhilfen mehr als Bruchstücke der wahrnehmbaren Totalität ins Bewußtsein auf; niemals alle mit gleicher Klarheit und Schärfe. Man kann an allgemeinen Vorstellungen die Abstraktion fortsetzen: so entstehen durch konzentrierte Beachtung des Gemeinsamen und Zurückdrängung des Spezifischen immer leerere Vorstellungen, die in der Regel immer mehr Objekte unter sich fassen; ihr Umfang wird in diesem Falle weiter. Es läßt sich danach eine Stufenordnung bilden. Hinauf führt Abstraktion, herunter „Determination“. Im Bereiche der allgemeinen Vorstellungen heißt die höhere des Systems im Verhältnis zur nächst niedrigeren, inhaltlich reicheren: Gattung (*γένος*, genus); die niedrigere im Verhältnis zur nächst höheren: Art (*εἶδος*, species). Die Zerlegung des genus in species heißt Divisio. Eine jede von den Teilvorstellungen der Gattung muß Modifikationen, Determinationen zulassen; die aktuelle Durchführung dieser potenziell in der Gattung angelegten Unterschiede ergibt die Arten. Das zur Artbildung benutzte Merkmal heißt fundamentum (principium) divisionis: Einteilungsprinzip, Einteilungsgrund. Die Einteilung ist dann formal korrekt, wenn der Umfang aller erzeugten Arten zusammen den Umfang der Gattung lückenlos ausfüllt und die Arten sich gegenseitig ausschließen. Eine Divisio der Art in Unterarten heißt subdivisio; Art und Unterart haben logisch kein anderes Verhältnis als Gattung und Art. Die fortgesetzte Teilung soll stetig fortschreiten; divisio fiat in membra proxima. Wird ein und dieselbe Vorstellung nach verschiedenen Prinzipien zugleich zerteilt, so entstehen codivisiones. Unsere Wörter sind nicht völlig den möglichen Vorstellungsgebilden und ihrer Systematik korrespondent; sie sind schon zu wenig zahlreich, um sie decken zu können; sie bezeichnen fast in jedem Zusammenhang nur ein Stück des Inhalts, zu dem sie

---

<sup>1)</sup> Vgl. Lessing, Hamb. Dram. St. 70; Lachm. Maltz. VII, 296 f.



überhaupt die Fähigkeit haben<sup>1)</sup>; ihre Bedeutung ist fast 20.  
immer in konkreter Wirklichkeit des Denkens und Sprechens  
ärmer als in abstrakter Möglichkeit; sie beziehen sich, genau  
gefaßt, je nachdem auf dieses oder jenes System von Vor-  
stellungen und auf verschiedene Höhen derselben; sie sind fast  
ausnahmslos eigentlich Homonyma. Homonyma im gewöhn-  
lichen Sinne sind die Wörter, die ganz abgesehen von den  
verallgemeinernden und entleerenden Wirkungen des Zusammen-  
hanges verschiedene, ja ganz heterogene Bedeutungen  
haben. Da die Wörter ihrer vollen Tragweite im Denken  
und Sprechen fortwährend entkleidet werden, so stellen sie  
zum Teil, manche ungemein häufig, in gewissen Zusammen-  
hängen denselben Kreis von Teilvorstellungen dar, treten als  
Synonyma auf. Diejenigen Wörter, welche am häufigsten  
gegenseitige Vertauschbarkeit erleiden können, sind die Syno-  
nyma des gewöhnlichen Sprachgebrauchs. Vielleicht aber  
gibt es gar keine vollen und wirklichen Synonyma, d. h.  
keine, die es auch in der lexikalischen Isolierung wären;  
jedenfalls würde sie die um Nüancierung des Ausdrucks immer-  
während ringende und oft genug verlegene Sprache nicht lange  
ertragen. Die Unterscheidung der verschiedenen Bedeutungen  
eines Homonymon, sowie die Unterscheidung der Synonyma  
von einander nannten wir Distinktion<sup>2)</sup>.

Ein weiterer Unterschied der Vorstellungen und Wörter  
läßt sich nur an den Bestandteilen und Hauptformen der Ur-  
teile und Sätze klar machen. In dem gewöhnlichsten Urteile  
(Sätze) wird eine an einem Einzelobjekt gemachte Wahr-  
nehmung von diesem, als Prädikat von einem Subjekte  
ausgesagt. Die Wahrnehmung ist entweder eine Eigenschaft  
oder eine Thätigkeit oder ein Zustand (resp. ein Leiden).

---

<sup>1)</sup> Zugleich freilich haben sie die Tendenz, in begrenztem Umfang  
verwandte individuelle Nüancen jenseits ihrer allgemein anerkannten  
Tragfähigkeit auf Rechnung der durch den Zusammenhang ermöglichten  
Verständlichkeit noch mit zu vertreten; wodurch sie in fortwährenden  
Bedeutungswandel geraten. Vgl. M. Bréal, *Les idées latentes du langage*,  
Paris 1868. Lazarus a. a. O. S. 363 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. über Homonyma und Synonyma Trendelenburg, *Elem. log.*  
Aristot. zu § 42.



20. Der logischen Verbindung (Ineinsetzung) der Vorstellungen im Urteil, der grammatischen im Satze entspricht das objektive, reale Verhältnis von Subsistenz und Inhaerenz. Vorstellungen von Subsistierendem, d. h. von selbständig Seiendem oder Gedachtem (vergleichsweise Konstantem) nennt man substantielle; Vorstellungen von Eigenschaften, Thätigkeiten und Zuständen, die an den Gegenständen wahrgenommen werden, ihnen „inhaerieren“, sollen „prädikative“ heißen. Substantielle Vorstellungen werden durch Substantiva, prädikative durch Adjectiva und Verba bezeichnet. Um das Wahrnehmungsobjekt, von dem die Aussage gelten soll, zu bezeichnen, müssen meist substantielle Termini allgemeinen Charakters angewandt werden; und das Prädikatswort kann nie die volle Eigentümlichkeit der Erscheinung erschöpfen. — Allgemeine substantielle Vorstellungen werden sprachlich auf mancherlei Weise determiniert<sup>1)</sup>; der Zusatz, der die Gattung zur Art determiniert, heißt spezifische Differenz (*διαφορά ειδοποιός*)<sup>2)</sup>; der attributive Gebrauch des zunächst als Prädikat verwerteten Adjektivs verdient dabei besonders hervorgehoben zu werden. Andererseits treten, wenn die einmal geprägte Urteilsform höheren Zwecken zu dienen beginnt, substantielle Vorstellungen ins Prädikat. Weiter können prädikative Vorstellungen nicht bloß zur Determination substantieller Vorstellungen verwertet werden, sondern selbst vor dem Denken als fictive Substanzen auftreten (*Substantiva abstracta*)<sup>3)</sup>. — Kollektive Vorstellungen<sup>4)</sup> — Stoffliche; z. B. Gold, Fleisch, Glas, Brot. — Wenn Substantiva ins Prädikat treten, so bedeutet das Urteil zunächst nicht, daß ein beobachtetes Merkmal von einem Objekt ausgesagt wird; es bezeichnet nicht

<sup>1)</sup> Beispiel: Hund, Jagdhund, Pudel, der Pudel meines Vaters, der weiße Pudel, mein Pudel, dieser Jagdhund, ein (der) Jagdhund, welcher.

<sup>2)</sup> Vgl. Aristot. Topik VI, 6.

<sup>3)</sup> Man muß allgemeine und abstrakte Vorstellungen nicht verwechseln. Vgl. Wolffs Logik § 54 und § 110, Freilich können Vorstellungen zugleich abstrakt und allgemein sein (z. B. Jugend). Kants Erinnerungen gegen den Sprachgebrauch der Schule (vgl. z. B. Werke, Rosenkranz I, 216) haben die Ausdrucksweise „von etwas abstrahieren“ aufgebracht, die er im Interesse logischer Pünktlichkeit gefordert hatte.

<sup>4)</sup> Sie treten durch Partitio auseinander. S. o. Wallensteins Armee.



mehr das Verhältnis von Substanz und „inhärierenden“ Eigen- 20.  
schaften und Thätigkeiten; sondern es deutet an, daß das  
Wesen des Subjekts erläutert werden soll, indem es entweder  
einer andern Vorstellung gleichgesetzt oder untergeordnet  
wird<sup>1)</sup>. Ich subsumiere, wenn ich den Satz ausspreche: Be-  
wunderung ist ein Affekt; ich identifiziere, wenn ich die  
im Prädikat gegebene höhere Vorstellung so weit deter-  
miniere, daß sie dem Umfang oder zugleich auch dem In-  
halt der Subjektsvorstellung äquivalent wird. Der Satz<sup>2)</sup>:  
*L'admiration est une subite surprise de l'âme, qui fait qu'elle*  
*se porte à considérer avec attention les objets qui lui semblent*  
*rare et extraordinaires* soll offenbar mit seinem Prädikat In-  
halt und Umfang des Subjekts decken, während Sätze wie  
*l'admiration est la première de toutes les passions* oder *τὸ*  
*θαυμάζειν ἀρχὴ φιλοσοφίας*<sup>3)</sup> offenbar nur auf Umfangs-  
äquivalenz ausgehen. Es ist wichtig, diese Distinktionen  
festzuhalten<sup>4)</sup>.

Die Vorstellungen sind nach einer nützlichen Unter-  
scheidung der Wolffschen Schule<sup>5)</sup> dunkel oder klar (*clarae*);  
die klaren sind verworren oder deutlich (*distinctae*). Son-  
derung der Vorstellung A von B C u. s. w. macht sie klar;  
Sonderung ihrer Teilvorstellungen a b c u. s. w. macht sie  
deutlich<sup>6)</sup>. Zu fordern ist, daß wir mit allen unsern Wörtern  
klare und deutliche Vorstellungen verbinden.

Unter einem Begriff verstehen wir diejenige allgemeine  
klare und deutliche Vorstellung, in welcher die wesentlichen

---

<sup>1)</sup> Doch ist die Flexibilität der Sprache so groß, daß auch da  
Subsumtionen auftreten, wo eigentlich inhärierende Merkmale prädi-  
ziert werden sollten.

<sup>2)</sup> Descartes, *Traité des passions* § 70.

<sup>3)</sup> [S. jedoch O. Apelt a. a. O. S. 778 f.]

<sup>4)</sup> Vgl. J. Bergmann, *Grundzüge der Lehre vom Urteil*, Marburg 1876.

<sup>5)</sup> Vgl. Leibniz a. a. O. 79a. 288b.

<sup>6)</sup> An der Analogie der Gesichtswahrnehmungen zu erläutern. Vgl.  
Locke a. a. O. II, 29. 2 ff.; obwohl seine Auffassungsweise der obigen  
Termini eine andere ist; auch der heutige Sprachgebrauch nennt lieber  
die innerlich wohl gegliederten und erschöpfend repräsentierbaren Vor-  
stellungen klar und die scharf gegen das Verwandte und Entgegen-  
gesetzte abgegrenzten deutlich.



20. (essentiales) Teilvorstellungen zusammengefaßt, die unwesentlichen (accidentales) aber beiseite gestellt sind. Begriffe können wie andere Vorstellungseinheiten auch durch einen Komplex von Wörtern bezeichnet sein (vgl. S. 68). Wesentlich sind — mehr wollen wir vorläufig nicht sagen — diejenigen Teilvorstellungen, die von der Totalvorstellung nicht weggedacht werden können, ohne sie selbst zu zerstören; sie sind ihre notwendigen, integrierenden Bestandteile. Übrigens sind sie selbst zum Teil konstitutiv, zum Teil konsekutiv. Das im pythagoreischen Lehrsatz ausgedrückte Verhältnis der Seitenquadrate ist zwar ein wesentliches, aber nur konsekutives Merkmal des rechtwinkligen Dreiecks: es folgt aus seiner Konstitution, wie der Satz von der Winkelsumme aus der Konstitution des Dreiecks überhaupt<sup>1</sup>). Es ist Aufgabe der Analysis, die integrierenden Elemente des Begriffs auseinanderzulegen.

Der Unterchied zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, Grundlegendem und Abgeleitetem, berührt auch die Einteilung. Je nachdem das Prinzip einer Divisio in einer Nota accidentalis oder essentialis, in einer Nota consecutiva oder constitutiva liegt, ist der wissenschaftliche Wert der Divisio geringer oder größer. Für rhetorische Zwecke ist oft eine Einteilung nach accidentalten Gesichtspunkten wirksamer als nach essentialen.

Nach dem über die Elasticität und Variabilität der Sprachmittel Auseinandergesetzten wird man in Beziehung auf die Ausprägung der Begriffe sich nicht wundern dürfen, ja erwarten müssen, daß das in einem Terminus Wesentliche vielfach nach dem Sprachgebrauch, dem Zusammenhang und den Zwecken der Gedankenbewegung wechselt. —

In dieser Umgebung muß auch der Unterschied der Termini konträr und kontradiktorisch erörtert werden: wie, von Satz- auf Begriffsverhältnissen übertragen, jener von Artbegriffen, die trotz positiv bestimmten Gepräges sich gegenseitig ausschließen, dieser von dichotomischen Artbezeichnungen, von denen die eine Seite nur die Negation der andern aus-

---

<sup>1</sup>) Vgl. Locke a. a. O. II, 31. 6 und IV, 3. 25; 8. 8.



drückt, gebraucht wird<sup>1)</sup>. Die Divisio per contradictoria, in 20. 21. kontradiktorisch bezeichnete Arten, hat nur dann sachlichen Wert, wenn anderweit bekannt ist, welche Gruppe von Individuen und Fällen mit dem Non X gemeint ist, das der Art X gegenübertritt; d. h. sie hat ihre Stelle da, wo es sich weniger um ein Herabsteigen von Gattung zu Arten, als um Gruppierung, Ordnung, Klassifikation (Distributio) eines Vielen, um ein Hinaufsteigen vom Besondern zum Allgemeinen handelt; wo es gilt, von einer bunten Menge von Einzelheiten erst soviel abzusondern, als sich zusammenfassen, gliedern, ordnen läßt: diesem fügt man dann den Rest, die Nachlese als das „Andere“ kontradiktorisch bei, damit der Umfang des vorliegenden Materials wenigstens erschöpft sei<sup>2)</sup>.

## 21.

An Auseinandersetzungen dieser Art sind Übungen zu schliessen, die nicht alle in Aufsätze münden, die nicht alle auf derselben Stufe der logisch-rhetorischen Entwicklung angestellt werden können.

Für Partitio empfehlen sich zunächst einige Homerische Beispiele; Retzlaff, Vorschule zu Homer, bietet mancherlei lehrreiches Material. Der menschliche Körper und seine Teile; die Kleidung; die Waffen; die Wohnung; das Fuhrwerk; das Schiff u. s. w.

Man wird schon von diesem Punkte aus zu Beschreibungen zurückzukehren sich veranlaßt sehen. Doch ist es besser, es erst nach Absolvierung des folgenden Punktes zu thun.

Divisiones werden zunächst im Bereiche der substantiellen Vorstellungen (resp. Begriffe) zu üben sein. Das Lesebuch sollte Vorbilder enthalten, an denen man die wichtigsten Regeln

---

<sup>1)</sup> Wie steht es mit Terminis wie ungerecht, ungerade, unlustig, unfein?

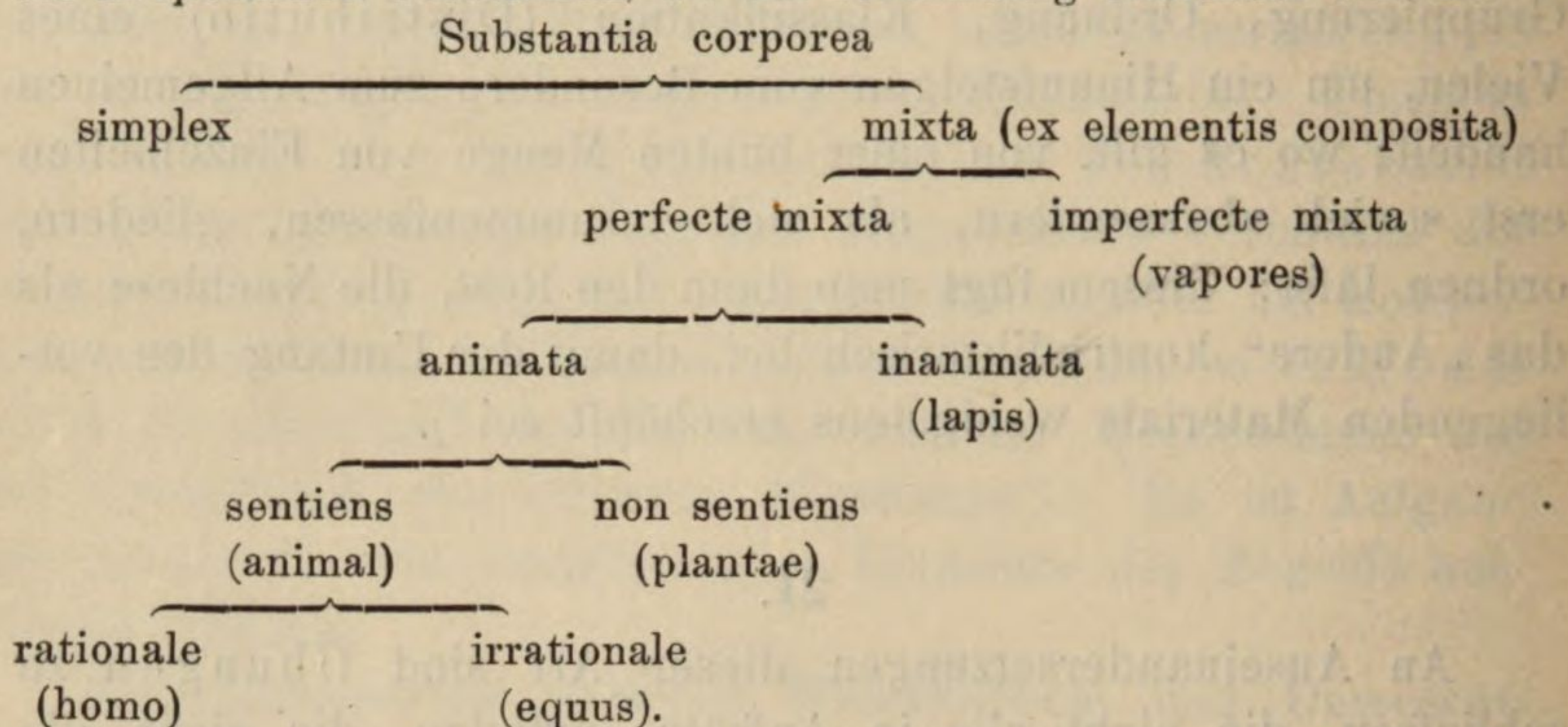
<sup>2)</sup> So zerfielen oben (S. 88) die Daten, die für die Beschreibung der Insel Ithaka gesammelt waren, in solche, welche sich mit der Bewegung des gelandeten Odysseus verknüpfen ließen, und in solche, bei denen dies nicht möglich war; bekannt waren letztere aber auch.



21. und Handgriffe sowohl der Divisio wie der Distributio veranschaulichen könnte<sup>1)</sup>.

Die für den propädeutischen Unterricht und den weiteren Aufsatzbetrieb wichtigste Substanz, bei der der Schüler die

<sup>1)</sup> Melanchthon giebt a. a. O. folgende höchst instruktive Übersicht der körperlichen Substanzen, die mir schulmässig brauchbar scheint:



Schüler, die Kurse in der Chemie, Botanik und Zoologie durchgemacht haben, werden diese Anfänge leicht fortsetzen können. Die Termini: Gattung, Art, Unterart, Determination, Abstraktion, principium divisionis, subdivisio lassen sich schon an dem von Melanchthon Gegebenen erläutern. Auch die Vorteile und Nachteile der Dichotomie werden sichtbar. Vgl. Aristot. Anal. II, 13 (97<sup>a</sup> 19); de part. anim. I, 3 (642<sup>b</sup> 21). Für diesen Punkt ist freilich das berühmte Beispiel aus Platons Sophistes (219 ff.) noch lehrreicher; es kann zugleich den Unterschied von Einteilung nach essentialen und accidentalien Merkmalen und das fehlerhafte Umspringen der Einteilungsprinzipien noch besser veranschaulichen. Epicur verteilte die Begierden in drei Klassen: naturales et necessariae; naturales, non necessariae; nec naturales nec necessariae. Cicero tadelt diese Distributio (de fin. II, 9): hoc est non dividere, sed frangere rem; vitiosum est enim in dividendo partem in genere numerare. Was will Cicero? hat er Recht? Vgl. Lyrik, Epik, Dramatik; Mineralien, Pflanzen, Tiere, — Wie lassen sich folgende Virtutes und Vitia systematisch ordnen: Iustitia, prudentia, fortitudo, temperantia, fides, spes, caritas, patientia, pietas? Avaritia, gula, luxuria, superbia, acedia, invidia, ira, mendacium, inconstantia? Vgl. Prantl, Gesch. der Logik III, 157. Von grosser Wichtigkeit für das Folgende sind uns drei Kodivisionen in Beziehung auf das Urteil: Es ist der Quantität nach entweder allgemein oder nicht allgemein; der Qualität nach positiv oder negativ; der Modalität nach assertorisch oder problematisch. Wie verhalten sich die Glieder dieser Paare zu einander: stehen sie in konträrem oder kontradiktorischem Gegensatz.



über Partitio, Divisio und Distributio erlangten Erkenntnisse<sup>21</sup> und Einsichten anwenden und erproben muß, ist offenbar der Mensch. Je nachdem man den Gattungsbegriff Mensch durch Determination verschiedener an ihm unbestimmt gelassener Merkmale in Arten, oder den Kollektivbegriff Menschheit in Rassen, Klassen, Gruppen, oder ein Einzelindividuum in seine somatischen und psychischen Teile zerlegt, wendet man Divisio, Distributio oder Partitio, Einteilung, Verteilung oder Zerlegung an.

Der Schüler mag, um in der besonders schwierigen Auffindung von Einteilungsprinzipien sich zu üben, einige Dutzend Kodivisionen neben einander versuchen; welche Einteilung davon in jedem Falle brauchbar ist, muß der Charakter der jedesmaligen rhetorischen Aufgabe zeigen. Die Übung soll nur Beweglichkeit und Gelenkigkeit erzeugen.

Die Alten kannten die rhetorische Bedeutung dessen, was wir anraten, sehr wohl. Lehrreich ist folgende Stelle Ciceros: *Personis has res attributas putamus*<sup>1)</sup>: *naturam, victum, fortunam, studia u. a.* Bei *natura*, bemerkt er, kann berücksichtigt werden der *sexus*, die *natio* (*Graecus an barbarus*)<sup>2)</sup>, die *patria* (*Lacedaemonius an Atheniensis*)<sup>3)</sup>, ferner die *commoda et incommoda a natura data animo aut corpori*<sup>4)</sup>: *valens an imbecillus, longus an brevis, formosus an deformis, velox an tardus, acutus an hebetior, memor an obliviosus*<sup>5)</sup> u. s. w. Dazu entnehme ich aus Quintilian<sup>6)</sup> folgende Ergänzungen und Erläuterungen, zu denen ich selbst einige Zusätze mache. *Aetas*: danach zerfallen die Menschen (*Distributio*) in Greise (*Greisinnen*), Männer (*Frauen*), Jünglinge (*Jungfrauen*), Kinder<sup>7)</sup>. *Educatio*: die Menschen sind teils Gelehrte, teils Ungelehrte<sup>8)</sup>; Gebildete

<sup>1)</sup> Aus den Modifikationen und Differenzierungen dieser Attribute ergeben sich die Arten; sie sind also die *principia divisionis*.

<sup>2)</sup> Konträr oder kontradiktorisch? den Umfang erschöpfend?

<sup>3)</sup> Wie verhält sich also *patria* zu *natio*?

<sup>4)</sup> *Animus* und *corpus* durch *partitio* des ganzen Menschen entstanden.

<sup>5)</sup> Konträr oder kontradiktorisch? den Umfang erschöpfend?

<sup>6)</sup> II, 10. 23.

<sup>7)</sup> Kann man diese Gegensätze durch fortgesetzte Dichotomie gewinnen?

<sup>8)</sup> Unterscheide davon den (disjunktiven) Satz: die Menschen sind entweder sterblich oder unsterblich.



21. oder Ungildete<sup>1)</sup>. *Conditio*: clarus an obscurus, magistratus an privatus, pater an filius, civis an peregrinus, liber an servus, maritus an caelebs, parens liberorum an orbus sit, plurimum distat (macht für das Raisonement einen grossen Unterschied). *Fortuna*: reich, arm. *Animi natura*: Tugend, Laster (s. o.); Temperamente. *Victus*: luxuriosus an frugi an sordidus. *Studia*: rusticus, forensis, negotiator, miles, navigator, medicus<sup>2)</sup>. Wir fügen unsererseits als vielfach verwertbare Einteilungsprinzipien hinzu: die Religion, den Wohnsitz (vgl. S. 81), die Sprache.

Unendlich oft wird der Schüler in den Aufsatzvorbereitungen sowohl für seine Meditationen wie für seine Inventionsschemata von diesen Divisionen und Distributionen Gebrauch zu machen haben. Natürlich wird er dabei vielfach auch über unpassende Einteilungsgründe und Gruppierungen versuchend und tastend hinstreifen; es liegt aber auch erst dem Abschluß der Inventio ob, aus der vasten Fülle des Möglichen das allein Zweckdienliche und Sachgemäße mit Verstand und Geschmack auszuwählen.

Auch die nötigen Partitionen müssen ihm in Beziehung auf den Menschen völlig geläufig sein. Von Seele, Leib war schon die Rede. Dazu kommt die Zerlegung des seelischen Lebens in seine ursprünglichen und abgeleiteten Funktionen. Die Seele nimmt wahr durch die Sinne<sup>3)</sup>; sie hat Gedächtnis, Einbildungskraft, Verstand. Diese Funktionen machen ihr

---

<sup>1)</sup> Kontradiktorisch oder konträr? wie steht's mit den Halbgebildeten?

<sup>2)</sup> Erschöpfend? gegenseitig sich ausschließend?

<sup>3)</sup> Vgl. darüber Locke a. a. O. II, 2 ff. — Der Schüler mag angehalten werden, die möglichen Unterschiede der Wahrnehmungsinhalte etwas zu durchdenken. Tobias Mayer brachte nach Goethes Bericht (in den Materialien zur Geschichte der Farbenlehre) durch methodische Berechnung aller möglichen Mischungen der drei einfachen primitiven Farben zu zweien und dreien, unter einander und mit Weiß oder Schwarz, im ganzen 819 Farben heraus. Die Mosaiksteine suchenden Knaben in Neapel unterscheiden beträchtlich mehr. — Und nun die Töne, Gerüche u. s. w.! Wie und inwieweit werden diese Elemente unseres Erkenntnismaterials sprachlich ausgeprägt?



Erkenntnisvermögen aus. Dazu kommt das Gefühls- 21. 22  
vermögen<sup>1)</sup>. Die Gefühle zerfallen in Gefühle der Lust  
und Unlust. Unlustzustände schlagen in unruhige Be-  
wegungen, später auf Erfahrung hin in bestimmte Begierden  
aus. Wir suchen das Angenehme und fliehen das Un-  
angenehme. Sinnlichkeit und Vernunft sind auf dem  
Gebiete des Begehrens, Wollens feindliche Gegensätze.  
Plato scheidet *φρόνησις*, *θυμός*, *ἐπιθυμία*; Aristoteles *θεωρεῖν*,  
*ποιεῖν*, *πράττειν*. Oft ist es dienlich Verstand, Gemüt,  
Charakter von einander zu sondern.

## 22.

Es ist weiter rätlich, für die Einübung der Geschicklichkeit  
in Handhabung der Partitio, Divisio und Distributio angemessene  
Aufsatzthemata ins Auge zu fassen. Ich greife in dieser  
Richtung ein Thema als typisches Beispiel im Anschluß an die  
Homerlektüre heraus und gebe das ausgefüllte Inventions-  
schema. Dem Schüler werden die bezüglichen Stellen, soweit  
sie nicht während der in die Zeit der Vorbereitung fallenden  
Lektüre begegnen, wieder, etwa nach Büchern geordnet,  
diktiert werden müssen.

Thema<sup>2)</sup>. Was essen die Menschen bei Homer?  
Die homerischen Menschen zeigen Standesunterschiede,  
die für die Frage in Betracht kommen: § 72—81. o 312.  
(σ 44 ff.? vgl. v 25). M 311 ff. Σ 560.

Besonders<sup>3)</sup> steht der Cyclop ι 219 ff., vgl. κ 116.

Altersunterschiede I 487. X 501.

Besondere<sup>3)</sup> Ehre. H 321. Θ 162. I 206 ff. M 311. δ 65.  
γ 480. ϑ 475 f.

Das Speisen der Fürsten (*πανοίη ἐδωδή*).

1) Fleisch a. zahmer (Haus-) Tiere: Rinder, Schweine  
(Unterschied § 80 f.), Schafe, Ziegen. Z. B. I 466 ff. β 56.  
(§ 100 ff.)

<sup>1)</sup> Nicht als ob sie je ohne so oder so nüancierte Gefühle wäre.

<sup>2)</sup> Ich denke, daß es schon für Ober-Sekunda möglich wäre. [Vgl.  
O. Apelt a. a. O. S. 776 f.]

<sup>3)</sup> Logische Erörterung dieses Begriffs.



22. 23.

b. gejagter Tiere.

$\alpha$ . Eber  $\zeta$  104.  $\tau$  439 ff. *M* 42. 146. *N* 471.

$\beta$ . Hirsche  $\zeta$  104.  $\kappa$  158 ff. *A* 475. *O* 271.

$\gamma$ . Rehe *A* 243. *K* 361.  $\rho$  294.

$\delta$ . Steinböcke *A* 105.

$\epsilon$ . Gemsen  $\rho$  294 f.  $\iota$  155 ff. *O* 271.

$\zeta$ . Hasen *K* 361.  $\rho$ . 294 ff.

Vögel? Gänse? wilde Tauben? Krammetsvögel?  $\chi$  468.  
 $\mu$  329 ff.

Fische? *II* 406 ff.  $\Omega$  80 ff.  $\kappa$  124.  $\chi$  384.  $\delta$  368 f.  $\mu$  329 ff.

$\tau$  113 (Notspeise).

Austern? *II* 742.

2) Andere<sup>1)</sup> Speise.

Milch (Käse)  $\delta$  85. *B* 471. *E* 902. ( $\iota$  219 ff.). *N* 406.  
*II* 642.  $\nu$  68 f.

Honig *A* 631 (*M* 167 ff? vgl. *II* 260 ff.).  $\nu$  68 f.

Obst<sup>2)</sup>  $\eta$  114 ff.  $\tau$  112.  $\omega$  246. *I* 5.

Kohl?  $\omega$  247.

Zwiebeln *A* 629 ff.

Bohnen, Erbsen? *N* 588.

Gerstenbrei  $\Sigma$  560.  $\beta$  290 (*A* 640).

Brot (Unterschied von  $\alpha\rho\tau\omicron\varsigma$  und  $\sigma\tilde{\iota}\tau\omicron\varsigma$ ) *II* 83.  $\mu$  327.  
*I* 706. 216.  $\xi$  449. 456<sup>3)</sup>. — Vgl. Platon, Rep. III, 404 Bf.

## 23.

Viel Schwierigkeiten bereitet unter den obigen logisch-rhetorischen Konzeptionen und Terminis den Schülern der Be-

<sup>1)</sup> Logisches Prinzip der Divisio? S. 111.

<sup>2)</sup> Weiter zuteilen!

<sup>3)</sup> Leichter zu behandeln ist das Essen und Trinken im Nibelungenliede (würde auch nach Ober-Sekunda fallen; vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 269 ff.). In Unter-Sekunda könnte vielleicht eine übersichtliche Gruppierung der sinnlichen Gegenstände verlangt werden, von denen Homer in zwei oder drei Büchern der Odyssee seine Gleichnisse entlehnt oder die er mit malerischen Beiwörtern versieht. — Auch die Bezeichnungen für Wahrnehmungsinhalte können übersichtlich geordnet werden, um zu sehen, wie weit die Unterscheidungskraft des homerischen Zeitalters auf diesem Gebiete wohl gegangen sein mag. Vgl. S. 114 Anm. 3.



griff des Wesentlichen, weil es ihnen — wie andern auch 23.  
— sehr schwer wird, die reale Seite, das Gebiet unserer Vorstellungen, den Sprachgebrauch und den jedesmaligen Zweck der Rede immer gehörig auseinander zu halten.

Was ist wesentlich? Ist z. B., wie die Swiftschen Brüder im Märchen von der Tonne bedenklich fragen, das Unterfutter ein wesentlicher Teil eines Kleides? Sind Einband und Register wesentliche Bestandteile, Format und Grösse wesentliche Merkmale eines Buches? Liegt der wesentliche Unterschied zwischen Epos und Tragödie darin, daß hier der Dialog beständig, dort durch die Erzählung des Dichters unterbrochen erscheint, daß diese in Aufzüge, jenes in Gesänge und Bücher zerfällt? oder liegt er in den von ihnen hervorgerufenen Affekten?<sup>1)</sup> Was ist der wesentliche Unterschied zwischen Kometen und Planeten? Ist die Undurchdringlichkeit ein wesentliches Merkmal des Körpers?<sup>2)</sup> etwa auch die Schwere?<sup>3)</sup> Gehört Bewußtsein wesentlich zum Denken?<sup>4)</sup> Ist es juristisch wesentlich, ob der Handelnde Mann oder Weib, verheiratet oder ledig, alt oder jung, mündig oder unmündig, gesund oder krank, blind oder sehend, geistesgestört oder zurechnungsfähig, Civilist oder Militär ist? Vgl. M. Voigt, Abh. d. Kgl. S. Ges. d. Wiss. XVI, 29: Auswahl nach „Utilitätsrücksichten“, Interessen der bürgerlichen Gesellschaft, „daher die nämliche Kategorie bald ein juristisches Merkmal ergiebt, bald nicht“, so z. B. beim Diebstahl, nicht aber bei der Sachbeschädigung das Merkmal, ob bei Tag oder Nacht. Wiederum bei Rechtsgeschäften regelmäfsig, nicht aber bei Delikten der Gegensatz von verheiratet und ledig, endlich bei Errichtung von Testamenten, nicht aber beim Abschluß von andern Rechtsgeschäften der Umstand des Herrschens einer ansteckenden Epidemie als wesentlich betrachtet

<sup>1)</sup> Vgl. Lessing an Mendelssohn, 18. Dezember 1756.

<sup>2)</sup> Vgl. Locke II, 4. 1: „most essential to body“; inseparably inherent in body. Vgl. aber Descartes, Princ. philos. II, 4.

<sup>3)</sup> Newton, Phil. nat. princ. math. III, Reg. phil. 3: Gravitationem corporibus essentialem esse minime affirmo.

<sup>4)</sup> Locke II, 27. 9: consciousness is inseparable from thinking and essential to it; consciousness always accompanies thinking (consecutive Merkmal? vgl. S. 109 f.).



23. wird. — Rechtsinstitute charakterisieren sich vor allem durch den Zweck, den das Recht mit ihnen verfolgt. Also Rechtsinstitute, die wesentlich verschiedenen Zwecken dienen, sind wesentlich verschieden (Binding, Normen I, 225).

Man sieht, daß der Begriff des Wesentlichen in alle Formen der Sonderung und Zerlegung eingreift<sup>1)</sup>, doch betrifft er am meisten die Analysis. Man kann nicht umhin, vor Stellung von Themen analytischen Charakters sich darauf einzulassen; die ganze Schwierigkeit der Sache kann freilich erst in Prima heraustreten. Am besten ist es auch hier, sofort von einem instructiven Beispiel auszugehen. Man stellt etwa das

Thema: Welches sind nach Lessing die wesentlichen Merkmale einer Tragödie<sup>2)</sup>.

Folgende Stellen der Hamburgischen Dramaturgie<sup>3)</sup> sind zu besprechen. Stück 46: Die Einheit der Handlung war das erste dramatische Gesetz der Alten. Einheit der Zeit und des Ortes Folgen aus jener (Essentialia consecutiva?), die sie schwerlich strenge beobachtet haben würden . . . wenn nicht die Verbindung des Chors (etwas Zufälliges? Unwesentliches?) dazugekommen wäre. Die Franzosen betrachteten die Einheiten der Zeit und des Ortes . . . als für sich (Essentialia constitutiva?) zur<sup>4)</sup> Vorstellung einer Handlung unumgängliche Erfordernisse. St. 75: Die mechanischen (äußerlichen?) und die wesentlichen (aus dem Innern der Sache, des Zweckes stammenden?) Regeln der Kunst;

---

<sup>1)</sup> Vgl. Überweg, Logik § 56. Lotze, Logik, Leipzig 1843, S. 208 ff. 211 f. 215 ff.; Leipzig 1874, S. 145 f. 150 ff. Locke a. a. O. III, 6. 4.

<sup>2)</sup> Die Einführung Lessings ist begründet durch die Bemerkung Schillers, daß L. über das, was Kunst betrifft, am klarsten gewesen und am schärfsten darüber nachgedacht (vgl. S. 109) und das Wesentliche am unverrücktesten ins Auge gefaßt habe. Und allerdings war er seit seinen ersten Auseinandersetzungen mit Gottsched fortwährend darum bemüht, durch universales Studium und scharfe Kritik in den zufälligen Umhüllungen den wesentlichen Kern der Tragödie zu erkennen und diesen aus jenen herauszuschälen.

<sup>3)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 305 f. Diese und die weiteren Verweisungen sollen andeuten, in welcher Umgebung das Thema inhaltlich zu denken ist. Vgl. No. 8.

<sup>4)</sup> Man bemerke die Beziehung auf den Zweck.



um die wesentlichen liefs sich Corneille unbekümmert. 23.  
St. 101—104: Einige beiläufige Bemerkungen, die die Franzosen über die schicklichste äufsere Einrichtung des Drama bei dem Aristoteles<sup>1)</sup> fanden, haben sie für das Wesentliche angenommen und das Wesentliche . . . dafür entkräftet<sup>2)</sup>. St. 77: Aristoteles hat, ohne sich auf die blofs wesentlichen Eigenschaften der Tragödie einzuschränken, verschiedene zufällige hineingezogen, weil sie der damalige Gebrauch<sup>3)</sup> notwendig gemacht hatte. St. 80: Ist es wahr, dafs jede tragische Handlung Pomp und Zurüstungen erfordert? St. 81: Die Regeln des Aristoteles sind auf die höchste Wirkung calculiert<sup>4)</sup>. St. 77: Die Tragödie ist ein Gedicht, welches Mitleid<sup>5)</sup> erregt, oder die Nachahmung einer mitleidswürdigen Handlung. Aus diesen beiden Begriffen lassen sich vollkommen alle ihre Regeln herleiten (*Essentialia consecutiva*); sogar ihre dramatische Form ist daraus zu bestimmen. St. 80: Die Franzosen hatten alles, nur nicht das, was sie haben sollten; ihre Tragödien waren vortrefflich; nur dafs es keine Tragödien waren<sup>6)</sup>.

Ergebnis: An der Tragödie ist das wesentlich, was sie von andern Dichtungsarten unterscheidet, ihre spezifische Differenz. Mit andern Dichtungsarten (dem Epos) gemeinsam hat sie, dafs auch sie Darstellung (Nachahmung) einer Handlung ist. Wesentlich an ihr ist, was ihrem eigentümlichen Zwecke dient. Ihr Zweck ist Mitleid zu erregen. Auf den höchsten Zweck hat die Regeln für die Tragödie Aristoteles calculiert; er ist daher der allgemein anerkannte Kunstrichter und ästhetische Gesetzgeber. Wesentlich ist, was er dafür gehalten hat. Konstitutiv wesentlich ist die Eine *πρᾶξις*

---

<sup>1)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 322 ff. 326 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. St. 10 und unten No. 85 e.

<sup>3)</sup> Zufällig, willkürlich entstanden?

<sup>4)</sup> Er hat sie übrigens angesichts der damals anerkanntesten und noch jetzt allgemein anerkannten Muster (vgl. indessen, was sogar den Sophokles angeht, z. B. Schiller an Süvern, 26. Juli 1800) entworfen, und Lessing findet sie auch im Shakespeare bewährt.

<sup>5)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 337.

<sup>6)</sup> Ähnlich St. 81.



23. *φθαρτική ἢ ὀδυνηρά*, die sie zur Darstellung zu bringen hat und wodurch sie ihre Aufgabe zu erfüllen sucht. Daraus folgt als konsecutiv wesentlich 1. der Charakter der Personen<sup>1)</sup>, 2. die dramatische Form. Unwesentlich ist das an der Einheit der Zeit und des Ortes, was sich nicht notwendig aus der Zeit der Handlung ergibt; unwesentlich ist die dekorative Zusrüstung, der Vers, das Sentenziöse und Blendende der Diktion; auch der Chor. All das ist äußerer Schmuck, trifft den Kern der Sache nicht oder gehört zufälligen Zeitbedingungen an. Anwendung auf die französische Tragödie; die ganze Verurteilung derselben gipfelt in dem Gedanken, daß die Franzosen das Wesentliche und Unwesentliche nicht unterscheiden konnten. —

Man wird nicht sagen können, daß die Frage zu völliger Erledigung gekommen sei. Dagegen zwar wird man nichts haben, daß bei Dingen, die einem Zweck dienen sollen, nur das als wesentlich gelte, was für Erreichung dieses Zweckes unumgängliche, notwendige Bedingung, die *conditio sine qua non* ist; daß die Dinge, die von dem Zwecke geforderten Eigenschaften haben sollen; ferner daß als unwesentlich angesetzt wird das Entbehrliche, Zufällige, das schmückende Beiwerk. Aber schon in der Bestimmung des Zweckes kehrt oft die ganze Schwierigkeit wieder. Mendelssohn fand in dem vorliegenden Falle den Satz: Zweck der Tragödie ist, Mitleid zu erregen, völlig willkürlich. Und was den entscheidenden Gewährsmann anbetrifft, so wäre, selbst wenn wir ihm mit Lessing allgemein anerkannte Auctorität zuschrieben, die Berufung auf ihn nur ein *argumentum ex concessis*, κατ' ἀνθρώπον, nicht κατ' ἀλήθειαν. Übrigens ist aristotelisch auch die allgemeine Ansicht, daß das „Wesen“ jedesmal in der spezifischen Differenz liege: diese Ansicht aber wird schwerlich jenseits der eigentümlich aristotelischen Teleologie irgend welchen Anhang finden<sup>2)</sup>. Selbst in Lessings Aufstellungen zeigt sich, daß wesentliche Bestimmungen, wie die, daß die Einheit der Handlung gewahrt sein müsse, aus dem-

<sup>1)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 338 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Herbart, Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral § 5. W. W. VIII S. 228.



jenigen fließen, was die Tragödie 1. mit dem Epos und 2. mit 23. allen Kunstwerken gemein hat.

Gleichwohl sind die Lessingschen Reflexionen höchst lehrreich. In dem Gewirr der Meinungen über das, was eine Tragödie könne und solle, versuchen sie das Wesentliche an dem Begriff der wahren, der echten Tragödie zu bestimmen. So suchen auch wir oft nach der normalen Sprech- und Schreibweise, nach der „wahren“ Freiheit, der wahren Sittlichkeit, der wahren Bildung, der wahren Religion<sup>1)</sup>; ich meine; auch wir halten an einigen gäng und geben Terminus vieldeutigsten, wechselndsten, streitigsten Charakters nur das für „wesentlich“, was die integrierenden, nicht ablösbaren, schlechterdings notwendigen Elemente des echten und wahren, des kritisch gereinigten Begriffs ausmacht. Aber nicht jedermann ist gewillt, solchermaßen kritisch dreinzufahren, zumal die Klippe subjektiver Willkür dabei kaum zu vermeiden ist. Andere, sozusagen wissenschaftliche Latitudinärer, operieren ganz entgegengesetzt: anstatt eine der strittigen Formen für die echte zu erklären und danach das Wesentliche als das zu bestimmen, womit diese Form steht und fällt, suchen sie in allen einander feindlichen speziellen Formen friedlich das durchgehend Gemeinsame und erklären, nur darin liege das Wesentliche. Sie meinen, es komme doch den verschiedenen Ansprüchen

<sup>1)</sup> Um zu sehen, in welche Schwierigkeiten aber auch hier das Nachdenken über das „Wesentliche“ stürzt, mag man nur über den letzten Begriff etwa Folgendes nachlesen: Locke, a. a. O. I, 3. 15 ff. Spinoza, Tract. theol. pol. cap. 13 f. Schleiermachers Reden über die Religion und dazu Dilthey, Leben Schleiermachers, I S. 415. 418. — Der Bischof Warburton, gefragt, was Orthodoxie sei, antwortete: It is my doxy, while heterodoxy is every other man's doxy. — Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 174. — In Beziehung auf die Orthographie befolgte die Académie française bekanntlich im Dictionnaire den Grundsatz, daß verbindlich sei l'usage constant de ceux qui savent écrire, d. h. der anerkannten Klassiker. Eine gute Aussprache kann man nur von denen lernen, welche richtig, gut und schön sprechen. — Vgl. Arist. Eth. Nicom I 1094 a ff. τὰ γὰρ θὸν οὐ πάντ' ἐφίεται; andererseits wird die Bestimmung jener „Mitte“ (μεσότης) des Verhaltens, aus der das höchste Gut, die εὐπραξία fließt, dem φρόνιμος anheimgegeben (II, 6 ὡς ὁ φρόνιμος ὁρίσσειν). — Über das Wesentliche in der Geschichte macht gute Bemerkungen Ihering, Geist des römischen Rechts<sup>2</sup> I 58 ff.



23. gegenüber nur darauf an, wie man den Begriff nehme; sie sind ihrerseits bereit, ihn so weit auszudehnen, d. h. zu entleeren, daß alles darunter läuft und jeder Streit aufhört. So scheint denn, so lange wir nicht die „objektiven“ Zwecke der Dinge kennen, und so lange die Bedeutung unserer Worte von dem schwankenden Sprachgebrauch und den darüber hinaus noch statthaften individuellen Willkürlichkeiten abhängig ist, wenn man nicht Lust hat, vor Aussprüchen von Auctoritäten sich einfach zu beugen, der Begriff des Wesentlichen gar keinen Halt und Inhalt bekommen zu können.

Man wird in solchem Ergebnis den Schüler nicht stecken lassen, sondern es zunächst nur benutzen, um sein Nachdenken recht empfindlich zu reizen. Dazu kann etwa noch folgendes Weitere dienen, was man aus den Materialien, die in seinem Gesichtskreis liegen, herausholen kann.

Im vorigen Jahrhundert — es wird dem Primaner bekannt sein — haderte man darüber, ob der Reim ein wesentliches Merkmal des Verses sei oder nicht. Völlig unbefangen, aber auch völlig schreckhaft erklärt Gottsched<sup>1)</sup>, es komme ganz darauf an, was man unter Vers verstehen wolle. Sei<sup>2)</sup> der Vers eine Zeile von einer bestimmten Anzahl ordentlich abwechselter langer und kurzer Silben: so „sei“<sup>3)</sup> auch eine reimlose Zeile ein Vers; gehöre aber<sup>4)</sup> zu einem Verse notwendig ein mit der folgenden Zeile gleichklingender Ausgang, so hätten — weder die Römer noch die Griechen Verse machen können und alle ihre Gedichte müßten wohlklingende Prosa genannt werden. — Man wird den Primaner mit den Fragen beunruhigen, ob danach denn alles Beliebige unter Vers verstanden werden könne, ob der Hinweis auf die Griechen und Römer sie als die höchsten Normen der ästhetischen Entscheidung voraussetze oder nur verlange, daß in den Begriff des Verses allein alles das als wesentlich eintrete, was auf alle Versification zu aller Zeit und an allen Orten passe?

---

<sup>1)</sup> An Manteuffel 21. Juni 1738; bei Danzel.

<sup>2)</sup> Hoffentlich merkt der Primaner, daß das heiße: „verstehe man“.

<sup>3)</sup> Das „Sein“ hat nicht Inhärenz- sondern Subsumtionscharakter; vgl. S. 119.

<sup>4)</sup> Nicht durch Naturbestimmung, sondern *θέσει*.



J. C. Scaliger hatte in der Poetik (I, 6) erklärt, zu den <sup>23.</sup> wesentlichen Unterschieden der Komödie und Tragödie gehöre auch der Stand (condicio) der auftretenden Personen<sup>1)</sup>. Die französische Hofpoetik stimmte bei. Erhabene oder erschütternde Ereignisse im Kreise von Helden und Königen waren nun Gegenstand der Tragödie; die satirische, lächerliche Abschilderung des bürgerlichen Lebens fiel der Komödie zu. Nun kamen „Komödien“ auf, die erst den lustigen Szenen ernste, traurige, rührende, den lasterhaften Personen edelmütige beigesellten und dann sogar den Schritt thaten, das bürgerliche Leben nur von seiner edlen und rührenden Seite zu zeigen, so daß der ganze Unterschied zwischen Tragödie und Komödie bloß noch im (traurigen oder freudigen) Ausgang der Handlung und in der Wahl der Stände festgehalten war: bis der dritte Stand auch in die Tragödie eindrang. Was war nun an einer Komödie wesentlich? Oder soll dieser Verlauf nur als belehrendes Beispiel für den Wandel des Sprachgebrauchs dienen<sup>2)</sup>? Der friedliche Gellert half sich, indem er<sup>3)</sup> zwei Arten von Komödien unterschied und den Terminus selbst über beide fortgreifen ließ. Den Begriff desselben nahm er, wie er sagte, von dem „Endzwecke“, den die Komödie erreichen sollte; und diesen setzte er — freilich mit sehr problematischem Ausdruck<sup>4)</sup> — ganz unbestimmt und allgemein in eine anständige Gemütsergötzung. Aber selbst solcher Fassung gegenüber hat er noch eine Bedenklichkeit, in welcher der verhängnisvolle Punkt, auf den hier oft alles hinausläuft, ganz korrekt und klar bezeichnet wird<sup>5)</sup>: „Ich gestehe ganz gerne, daß sich diese Erklärung nicht auf alle Exempel anwenden lasse; allein wenn man auch durchaus eine solche verlangte, welche alles, was jemals unter dem Namen Komödie be-

---

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 340.

<sup>2)</sup> Vgl. Whitney, Leben und Wachstum der Sprache, übers. von A. Leskien, Leipzig 1876, S. 77 ff.

<sup>3)</sup> pro comoedia commovente; bei Lessing (Lachmann, Maltzahn) IV, 137 ff.

<sup>4)</sup> S. 147 Anm.: „Wenn der Endzweck . . . eine anständige Gemüts-  
ergötzung ist“ . . . .

<sup>5)</sup> a. a. O. S. 141.



23. griffen worden, in sich fassen sollte, so würde man entweder gar keine oder doch ein Ungeheuer<sup>1)</sup> von einer Erklärung bekommen“.

Fügt man diesen Mitteilungen und Erwägungen noch die Erinnerung an die Methode bei, durch welche Lessing das Wesen des Epigramms zu bestimmen suchte, und weiter an Herders Kritik derselben<sup>2)</sup>, so spriest aus diesem Boden für gut geschulte Primaner ein Thema etwa folgender Fassung hervor: Reflexionen über den Begriff des Wesentlichen und die Methode, ihn festzustellen, auf Grund einiger im vorigen Jahrhundert über den Reim<sup>3)</sup>, die Komödie, die Tragödie und das Epigramm<sup>4)</sup> gepflogenen Diskussionen<sup>5)</sup>.

Es muß sichtbar gemacht werden, daß in solchen „Diskussionen“ über vieldeutige Ausdrücke entweder der Begriff ganz generell und umfassend gedacht und damit völlig entleert wird, oder irgendwie „Kritik“, nicht ohne Subjektivität und Willkür, über seinen wahren und echten Gehalt entscheidet. Der Wert solcher Entscheidungen richtet sich nach dem Umfang der Studien, der Urteilsbefähigung überhaupt und läuft zuletzt auf — Prinzipienfragen und die Systematik der bezüglichen Wissenschaft, wo nicht gar auf universale Ansichten über Ätiologie und Teleologie der Welt hinaus. Es ist klar, daß man solche Perspektiven dem Primaner nur gerade eben eröffnen kann; daß sie zu verfolgen unmöglich ist<sup>6)</sup>.

Im übrigen läßt sich der Begriff des Wesentlichen

---

<sup>1)</sup> Indessen dies doch nur dann, wenn man mit Gellert den Versuch machte, die Charakteristik der verschiedenen Arten gleich mit aufzunehmen.

<sup>2)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup>, S. 174 ff.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 79 b.

<sup>4)</sup> Vgl. No. 83 e. f.

<sup>5)</sup> Vgl. No. 8.

<sup>6)</sup> Andererseits ist aber auch nicht abzusehen, weshalb ein auf wissenschaftliche Propädeutik abzielender Unterricht nicht gelegentlich auch an die tiefsten Wurzeln und höchsten Ziele aller Probleme rühren soll. Und hätte es auch weiter keinen Wert, als den breitgelagerten Dünkel der geschäftigen Mittelmäßigkeit etwas in die Enge zu treiben und nieder zu halten. Vgl. Lazarus, Leben der Seele<sup>2</sup> II, 292.



auch für schlichtere Verhältnisse, und so schon in Sekunda<sup>23.</sup> lehrreich behandeln<sup>1)</sup> Der Unterschied des konstitutiv- und konsekutiv Wesentlichen wird bereits an einfachen Beispielen der Planimetrie erläutert werden können. Sonst empfehlen sich Vorstellungen von sinnlichen Gegenständen, die allgemein anerkannten, festbestimmten Zwecken dienen. Auch ein Sekundaner wird keine besonderen Schwierigkeiten in Fragen finden, wie: Welches sind die wesentlichen Merkmale und Bestandteile (Analysis und Partitio) eines Wagens, einer Laternen, eines Tisches u. s. w.? Außerdem spielt der Begriff des Wesentlichen schon in, ja vor dieser Klasse eine wichtige Rolle bei der Lektüre. Wesentlich ist, was für die Verwirklichung der Absicht, des Zweckes, den der Verfasser im Auge hatte, unumgänglich, was ihm direkt oder indirekt förderlich ist. Andererseits muß, was für den Verfasser und den seinen Absichten gewissenhaft nachgehenden Schüler wesentlich ist, bei Arbeiten, die den vorliegenden Lehrstoff für selbstgesetzte Zwecke ausbeuten wollen, in seiner Bedeutung bis zur Unwesentlichkeit, ja Zweckwidrigkeit<sup>2)</sup> herabsinken. Es macht für die Beurteilung des Wesentlichen bei der Lektüre einen großen Unterschied, ob ich die Odyssee lese, um mich der homerischen Sprache zu vergewissern, oder um Gemüt und Phantasie an den wunderreichen Thaten und bunten Schicksalen des vielgewandten Odysseus zu ergötzen, etwa so wie es die langrudrigen Phäaken thaten, oder ob ich die allem Irdischen in treuherziger, sinniger Teilnahme zugewandte heitere und naive Weise des epischen, des ionischen Erzählers studiere; ob ich sie lese wie Goethe an den Gestaden Siciliens oder wie Horaz in Praeneste; ob ich sie lese, um Materialien zu sammeln für eine homerische Formenlehre, Syntax oder Metrik, oder ob ich sie lese, um den Stand der intellektuellen und moralischen Bildung des homerischen Zeitalters kennen zu lernen; ob ich den Ansichten nachgehe, die der Dichter von Gott und Welt,

<sup>1)</sup> Am einfachsten ist es, wenn „wesentlich“ nur etwa der Hauptsache nach bezeichnet; so wurde Batum russisch als ein wesentlich dem Handelsverkehr gewidmeter Hafen.

<sup>2)</sup> Logischer Unterschied der beiden Begriffe!



23. 24. Menschenleben und Menschenschicksalen gehabt hat<sup>1)</sup>; oder ob ich untersuche, wie weit seine Zeit im Handwerk, im Kunstgewerbe, in freier Kunst entwickelt war, oder welches der Umfang und Zustand der damaligen Staaten, welches die Familiensitte war u. s. w. u. s. w. Auch der Schüler verfolgt bei seiner Odysseelektüre verschiedene Zwecke; je nachdem er auf diesen oder jenen gerichtet wird, verschiebt sich die Auffassung des Wesentlichen. Es wird ihm danach einleuchten, daß auch das Buch der Natur sich mit Augen ansehen läßt, die ganz andere Zwecke verfolgen als sein Autor; daß an der Eiche dem Lohgerber etwas anderes wesentlich sein wird als dem Baumeister und Landschaftsmaler<sup>2)</sup>.

## 24.

Von Übungen in der Sammlung der wesentlichen Merkmale, die aus dem Bereich allgemeiner Vorstellungen und schwankender, vieldeutiger Bezeichnungen zum Begriff<sup>3)</sup> und zur Absteckung eines konstanten und eindeutigen Terminus aufstreben, geht der nächste Schritt auf Definitionsversuche.

Definitionen nennt man Sätze, deren Prädikat mit dem Subjekt nach Inhalt und Umfang kongruent ist, welche in eigentümlich abgekürztem Verfahren die wesentlichen Konstituentien eines Begriffs, der hinter einem Worte gedacht werden soll, entfalten, ohne zur Aufzählung aller Merkmale zu schreiten. Es geschieht, indem man, an das System sich anlehnend, in das der Begriff eingeordnet gedacht wird, den nächst höheren (den generellen) Begriff zu Grunde legt und an diesem zur völligen Determination den artbildenden Unterschied anbringt. Die Definition ist also gleichsam eine verkürzte, kondensierte Analyse. Anstatt den Begriff in alle

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 45 ff.

<sup>2)</sup> Wie der Begriff des Wesentlichen im Bereiche der Naturgesetzlichkeit spielt, welches die zu einem Ereignis wesentlichen Bedingungen sind, wird besser im Zusammenhang mit selbständigen Definitionsversuchen durch Hinweis auf die Baconische Lehre von den negativen Instanzen, oder in Verbindung mit Belehrungen über die kausalen Kategorien erörtert, vgl. No. 26 f.

<sup>3)</sup> Vgl. über den Unterschied von Vorstellung und Begriff Lazarus a. a. O. S. 300 ff.



Notiones zu zerlegen, deren Zusammen seinen Inhalt aus- 24.  
macht, wird ein Teil der Reihe gleichsam durch Einführung  
einer logischen Klammer, des Gattungsbegriffs, mehr ange-  
deutet zwar als ausgeführt, aber diese Operation hat den  
großen Vorteil, daß damit zugleich der systematische Ort des  
Begriffs, das ganze Geflecht von super- und koordinierten  
Gebilden, mit denen er verbunden gedacht werden soll, mit-  
bezeichnet wird. Die Schwierigkeit, die bei der Auffindung  
des Wesentlichen hervortrat, daß seine Bestimmung je nach  
dem System von Gedanken und Zwecken, in welches die Be-  
deutung eines Wortes eingespannt werden soll, schwankt und  
wechselt, wird hier geradezu der Anreiz zur eindeutigen Fest-  
legung des bezüglichen Terminus. Vorausgesetzt wird dabei,  
daß der Inhalt des subsidiären, des Gattungsbegriffs so weit  
bekannt sei, daß durch die genaue Determination desselben  
die Verdeutlichung und Präzisierung des vorliegenden Begriffs  
ebenso ausreichend bewirkt wird als durch ausgeführte Analyse.

Jeder zu definierende Begriff wird als Artbegriff an-  
gesehen. Sein Inhalt tritt in der Definition als ein binäres  
Gebilde hin von der allgemeinen Form  $A\alpha$ , in der A die  
Summe der Merkmale vertritt, die bei der Vergleichung der  
verwandten Begriffe in Folge der Abstraktion von dem Diffe-  
renten sich als das durchgehend Gleiche ergeben,  $\alpha$  aber das  
determinierende Proprium bezeichnet, durch das sich  $A\alpha$  von  
 $A\beta$   $A\gamma$ . u. s. w., mit denen  $\alpha$  koordiniert gedacht wird, unter-  
scheidet. Über diese Verhältnisse der Ko- und Subordination,  
der Familienähnlichkeit, zu der die spezifische Besonderheit  
artbildend hinzutritt, lehrt die Analyse nichts; aber ebenso  
vollständig wie diese will die Definition in ihrer kunstvollen  
Vereinigung des Gattungsbegriffs und der spezifischen Differenz  
den Inhalt erschöpfen und ebenso dem Umfang adäquat sein.

Es ist klar, daß in Beziehung auf die Wörter, deren Be-  
deutung auf diese Weise durch systematische Anknüpfung  
klargemacht und bestimmt wird, nur folgende Möglichkeiten  
stattfinden können. Entweder werden sie nach dem Sinn eines  
bestimmten Individuums, das sie so gebraucht, definiert: dieses  
muß den bezüglichen Begriff explicite oder implicite der Formel  
gemäß systematisch eingeordnet denken. Oder man schließt



23. sich an die im Worte auch äußerlich ausgeprägte oder wenigstens im allgemeinen Sprachgebrauch begründete Bedeutung an. In beiden Fällen können durch Schwankungen und Vieldeutigkeiten Schwierigkeiten entstehen, die ein Versuch, den Sinn eindeutig und fest in einer Definition einzufangen, am besten zum Vorschein bringt. Endlich kann mit Anschluß an den vorhandenen Wortschatz oder durch sprachmögliche Neubildung eine selbständige Gestaltung von Begriffen und terminologischen Ausprägungen stattfinden<sup>1)</sup>; die Neuprägung setzt natürlich gleichfalls ein Begriffssystem voraus, in das die neue Bedeutung des — vielleicht auch neuen — Terminus eintreten soll; man wird fordern dürfen, daß dieses System seine gute Begründung habe.

Da man zu Definitionen der letzteren Art auf der Schule schwerlich vorschreiten kann, so bleiben in der Richtung der Definition nur folgende propädeutische Anwendungen, resp. Übungen übrig. Der Schüler sage in seinen Aufsätzen bei mehrdeutigen und schillernden Ausdrücken immer scharf und genau, an geeigneten Stellen in Form von Definitionen, wie er sie gefaßt wissen will. Er definiere gelegentlich ausdrücklich, was ein vorliegender Autor unter einem von ihm angewandten nicht ganz durchsichtigen Terminus verstehe; er definiere auch Termini der Art auf Grund des Sprachgebrauchs.

Da bei solchen selbständigeren Versuchen oft ein unfängliches Material zu sammeln und viele einzelne Fälle zu beobachten sind, da, wie schon bemerkt, weder bei Individuen noch bei Nationen immer auf Eindeutigkeit und Stabilität der Ausdrücke zu rechnen ist, so entstehen hierbei oft Schwierigkeiten, die geradezu zu Aufsatzübungen auswachsen können. Ehe aber dazu geschritten wird, müssen noch die gewöhnlichsten logischen Regeln<sup>2)</sup> über die Definition an korrekten oder mindestens irgendwie lehrreichen Beispielen erörtert und erläutert werden: also außer dem schon Gesagten Regeln wie:

---

<sup>1)</sup> Vgl. Trendelenburg im Kommentar zu Aristot. de anima, 1. Aufl. S. 378. Locke, Essay II, 12. 4., 28. 2.

<sup>2)</sup> Sie mögen übrigens, soweit sie überhaupt richtig sind, aus der Aufgabe der Definition, eine volle Interpretation des Sinnes eines Terminus in angegebener Form darzubieten, deduziert werden.



daß die Definition Tautologien, Metaphern, Negationen vermeiden solle; daß sie sich an die konstitutiv wesentlichen Merkmale zu halten habe<sup>1)</sup>; daß sie — selbst immer nur Worterklärung bietend — die Bestimmung der realen Möglichkeit anderweit erwarte; welchen Sinn und Wert eine genetische Definition habe (vgl. dazu Spinoza Tract. de Int. emend. § 96) u. s. w.<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Wobei aus No. 23 in Erinnerung zu rufen ist, daß das, was wesentlich ist, je nach den Zwecken wechselt; also auch nach den rhetorischen Absichten, die man verfolgt.

<sup>2)</sup> Von solchen Beispielen gebe ich außer der unter No. 20 erwähnten Descartesschen Definition der admiration und der No. 23 mitgeteilten Lessingschen: die Tragödie ist ein Gedicht, welches Mitleid erregt u. s. w. folgende; man möge sich fragen, in wie weit sie sich auch mit dem Sprachgebrauch decken (vgl. übrigens Trendelenburg, histor. Beiträge III, 48 ff.: Über das Element der Definition in Leibnizens Philosophie): *Odium est tristitia concomitante idea causae externae. Contemptus est rei alicujus imaginatio, quae mentem adeo parum tangit, ut ipsa mens ex rei praesentia magis moveatur ad imaginaudum ea, quae in ipsa re non sunt, quam quae sunt. Irrisio est laetitia orta ex eo, quod aliquid, quod contemnimus in re quam odimus, ei inesse imaginamur* (Spinoza Eth. Pars III gegen Ende; dort auch weitere Definitionen von Affekten). Vgl. Locke, Essay conc. human underst. II, 20. 4 ff. *Ἐστω φόβος λύπη τις ἢ ταραχὴ ἐκ φαντασίας μέλλοντος κακοῦ φθαρτικοῦ ἢ λυπηροῦ. Ἐστω δὲ ἔλεος λύπη τις ἐπὶ φαινομένῳ κακῷ φθαρτικῷ καὶ λυπηρῷ τοῦ ἀναξίου τυγχάνειν, ὃ καὶ αὐτὸς προσδοκᾷ εἶναι ἂν παθεῖν ἢ τῶν αὐτοῦ τινα, καὶ τοῦτο ὅταν πλησίον φαίνεται* (Aristot. Rhetor. II Kap. 5 und 8; vgl. überhaupt Kap. 2 ff. für weitere Definitionen von Affekten). — *Περὶ φόβους καὶ θάρρη ἀνδρεία μεσότης· τῶν δ' ὑπερβαλλόντων ὁ μὲν τῇ ἀφοβίᾳ ἀνώνυμος (πολλὰ δ' ἐστὶν ἀνώνυμα), ὁ δ' ἐν τῷ θαρρεῖν ὑπερβάλλων θρασύς, ὁ δὲ τῷ μὲν φοβεῖσθαι ὑπερβάλλων, τῷ δὲ θαρρεῖν ἐλλείπων δειλός* (Arist. Nic. Eth. III, 9 f.; weitere Definitionen von Tugenden und Fehlern, von denselben systematischen Grundgedanken aus und mit ähnlicher Beziehung auf den Sprachgebrauch, in den folgenden Kapiteln). — Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Fall die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heist diese Erdichtung (bei Wem?) eine Fabel. — Eine Handlung nenne ich eine Folge von Veränderungen, die zusammen ein Ganzes ausmachen (Lessing; er bemerkt dazu: Wem der Sprachgebrauch so gar heilig ist, daß er ihn auf keine Weise zu verletzen wagt, der enthalte sich des Wortes Handlung, in sofern es eine wesentliche Eigenschaft der Fabel ausdrücken soll, ganz und



25.

25a.

Ausgeführtere Analysen, Definitionen und Distinktionen werden sich zunächst auf konkrete Anwendungen seitens einzelner Autoren zu richten haben und danach erst in das schwierigere Feld des allgemeinen Sprachgebrauchs übertreten können. Ich behandle zunächst ein paar Fälle der ersten Art<sup>1)</sup>.

a. Thema: Die Bedeutung der *μοῖρα* bei Homer. Gladstone<sup>2)</sup>: der vorherrschende Sinn ist „das verordnete Gesetz des Rechten“ (?). Bloß Todesgöttin? Abstraktum oder konkrete Person? unter oder über Zeus (und den Göttern)?<sup>3)</sup> dem Fatum gleich? Gladstone S. 230: „Es giebt einige feine Unterschiede zwischen *μόρος* und *μοῖρα*“<sup>4)</sup>. — Danach ver-

gar; vgl. dazu Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 174. — Leben ist das Vermögen eines Wesens, nach Gesetzen des Begehrungsvermögens zu handeln (Kant, Werke Rosenkranz VIII, 112 Anm.; ebenda folgt eine Definition des Begehrungsvermögens der Lust). — Das Einkommen, das sich aus der Arbeit herleitet, heißt Arbeitslohn; dasjenige, welches jemand aus der Anwendung von Kapital herleitet, heißt Profit; das Einkommen, das ausschliesslich aus dem Boden entspringt, wird Rente genannt. (Ad. Smith, Buch I, Kap. 6.) — Das Pflichtgefühl ist die Harmonie des individuellen Willens mit den Forderungen der Gesellschaft (Ihering, Der Zweck im Recht I, 103). — Recht ist der Inbegriff der in einem Staate geltenden Zwangsnormen (ebd. S. 318); Recht ist der Inbegriff der durch äusseren Zwang, d. h. durch die Staatsgewalt gesicherten Lebensbedingungen der Gesellschaft (S. 409).

<sup>1)</sup> Ein Verzeichnis der homerischen Homonyma giebt Retzlaff in der Homerischen Vorschule.

<sup>2)</sup> Studies on Homer, deutsch von A. Schuster, Leipzig 1863, S. 229.

<sup>3)</sup> P 321. γ 269. A 5. Θ 69 f. II 433 ff. 849 ff. Σ 328 f. T 410. Φ 517. X 209 f. Ω 530. α 20. 45. 77. γ 208. 236 ff. δ 237 ff. ε 113 ff. ζ 188 ff. v 75 f. ω 479. Vgl. unten Zeus, No. 48b. 49d.

<sup>4)</sup> Und welches ist der Unterschied von *αἶσα*? A 416 ff. Γ 59. Z 487. Θ 27. O 274. II 441. 707. P 321. Y 127. Ω 224. 428. ε 113. η 197. θ 511; welches der Unterschied von *μήρ*? B 302. 834. Γ 32. 454. A 11. H 254. Θ 70 ff. 527 f. I 411. A 332. 360. 443. M 113. 326. 402. N 283. 566. O 287. Σ 535. X 210. Ψ 79. θ 513.; welches der Unterschied von *ἄτη*? *ἐρινός*? Vgl. unten No. 47b und 49h. An diese bloße Unterscheidungen (bei denen übrigens zu bedenken ist, daß man sie nicht zu haarscharf mache; die philosophische Kindlichkeit des Zeitalters läßt kein bis ins Kleine genaues Begriffs- und



suche man sich an Analysis und schliesslich Definition auf <sup>25a-c.</sup> Grund folgender Stellen: *A* 417. 505. *B* 155. *F* 101. 181. *E* 83. 613. *Z* 488. *I* 318 ff. *K* 169. *A* 332. *M* 116. *N* 602. *O* 206 ff. 441. 613. *II* 334. 853. *Σ* 115 ff. 465. *T* 87. 186. 256. 417 ff. *Y* 30. 80. 336. *Φ* 83. 110. 133. 517. *X* 5. 60. 303. *Ψ* 80. *Ω* 49. 85. 132. 209. 225. *α* 17. 35. *γ* 238. *ε* 114. *λ* 292. 560. *τ* 592. *ν* 76. *χ* 54. 413 ff.

b. Thema: Was nennt Lessing ein christliches Trauerspiel?

Analysis, Definition! Distinktion von dem gewöhnlichen Trauerspiel! Hamburgische Dramaturgie Stück 1 und 2. „Ich meine ein Stück, in welchem einzig der Christ als Christ uns interessiert“ (nicht bloß als Mensch). Eigenschaften des Christen: „stille Gelassenheit, unveränderliche Sanftmut“; „Erwartung einer belohnenden Glückseligkeit nach diesem Leben“. „Die Helden sind mehrentsils Märtyrer“. Der wahre Märtyrer zu scheiden von dem „falschen, „der sich mutwillig, ohne alle Not mit Verachtung seiner bürgerlichen Obliegenheiten in den Tod stürzt“; nur allzuoft ist gerade ein solcher Märtyrer der Held eines christlichen Trauerspiels. „Heldenmütige Gesinnungen erregen Bewunderung (nicht Mitleid); „verschwenderrische“ Verwertung der Bewunderung. „Unmittelbare Wirkungen der Gnade“ (Gegensatz gegen das gewöhnliche Trauerspiel mit seinen natürlichen Entwicklungen<sup>1)</sup>).

c. Thema: Der Ehrbegriff Tellheims in der Minna von Barnhelm.<sup>2)</sup>

IV, 6 Tellheim: Nein, mein Fräulein, Sie werden von

Gedankensystem erwarten) würden sich leicht (No. 8) Themata innerlicherer Natur schliessen lassen. Ich will mit dergleichen Vorschlägen gleich einmal recht hoch greifen, z. B.: Wie verhält sich bei Homer die menschliche Freiheit zur göttlichen Leitung? Vgl. auch K. W. Krüger, Griechische Sprachlehre, über die Dialekte § 53, 8. 3, und La Roche zu *K* 336 (*μέλλω*). In wie weit findet sich schon bei Homer der Glaube an das Walten der Nemesis (der vergeltenden Gerechtigkeit des Weltlaufs)? vgl. *α* 7 ff. *χ* 413 ff. *A* 409. *Ω* 605 ff. u. s. w. Das würde die Untersuchung über die *εἰς* bei Homer voraussetzen und in den Gedankenkreis der attischen Tragiker hinüberführen. Vgl. No. 51.

<sup>1)</sup> Vgl. No. 85d.

<sup>2)</sup> [Vgl. L. W. Straub, Aufsatz-Entwürfe (Sammlung Göschen) S. 131 ff.]



25 c. allen Dingen recht gut urteilen können, nur hierüber nicht. Die Ehre ist nicht die Stimme unseres Gewissens, nicht das Zeugnis weniger Rechtschaffenen — das Fräulein: Nein, nein! ich weiß wohl — die Ehre ist die Ehre!

Ist die Ehre wirklich undefinierbar, so daß man nur in negativen oder tautologischen Sätzen von ihr reden kann? Wie müßte Tellheim den Begriff definieren, um den sich das ganze Stück dreht, der alle seine Handlungen beherrscht?

Seinen Abweisungen muß man beistimmen, wenn man sich an die beiden Fälle hält, wo seine Ehre vorzüglich im Spiel ist. Ihm gebietet die Ehre, die Hand der einst Verlobten jetzt auszuschlagen, wo er als der an seiner Ehre Gekränkte, der Kriepel, der Bettler vor ihr steht (II, 9 und IV, 6). An seiner Ehre aber ist er gekränkt wegen der in IV, 6 erzählten Geschichte. Gewissen? Urteil der Rechtschaffenen? (z. B. Paul Werners, des Grafen von Bruchsall, der sächsischen Stände). — Es ist auch wahr, daß Frauen davon nichts verstehen, selbst wenn sie sonst urteilsfähig sind wie Männer. Also eine Eigentümlichkeit ausschließlich von Männern? Minna: „O über die wilden, unbeugsamen Männer, die nur immer ihr stieres Auge auf das Gespenst der Ehre heften!“ Näher: Eigentümlichkeit des Soldaten, des Offiziers. Er thut für die Großen „aus Neigung ganz wenig, aus Pflicht nicht viel mehr; aber alles<sup>1)</sup> seiner eigenen Ehre wegen“. Diese ist ein so heiliges Prinzip für ihn, daß sich die ganze Verwicklung des Stückes herumlegen kann.

Aber er kommt über den starren Ehrbegriff hinaus V, 5. 9<sup>2)</sup>. Warum entschließt er sich, ehe er das königliche Handschreiben erhalten hat, das Fräulein zu heiraten?

Was heißt bei Riccaut affaire d'honneur (Synonymon).

---

<sup>1)</sup> Was denn? Vgl. III, 7.: „Wenn ich dich auf meine Ehre versichere“ — „Man muß nicht borgen, wenn man nicht wieder zu geben weiß“ — „Es ziemt sich nicht, daß ich dein Schuldner bin“. Handschreiben des Königs: „daß der Handel, der mich um Eure Ehre besorgt gemacht“ . . .

<sup>2)</sup> Vgl. (III, 7. IV, 6) seine Gedanken über den Wert des Soldaten (Vaterland! Sache, für die gefochten wird! Fleischerhandwerk); sie kommen ziemlich friedsam, bürgerlich und rationalistisch heraus.



II, 9: „Seitdem mir Vernunft und Notwendigkeit be- 25 c. d. fehlen“ u. s. w.: sonst gebietet dasselbe die „Ehre“. Vieles von den gewöhnlichen Pflichtgeboten und den Antrieben edler Menschlichkeit wird aus der „Ehre“ hergeleitet.

Vergleiche auch Kants kategorischen Imperativ. Manche Maximen Tellheims, z. B. in Beziehung aufs Borgen, fast oder ganz kantischen Gepräges<sup>1)</sup>. Unterschied. Vgl. Kant WW. IV. 413. VIII, 17.

Eine weitere Vertiefung in die Sache würde in das historische Werden und Wachsen dieser konventionellen Standesmoral hinabzusteigen haben<sup>2)</sup>. Es würde so noch deutlicher werden, wie das Konventionelle und Positive im Sinne des Lessingschen Humanismus und Rationalismus modifiziert ist<sup>3)</sup>.

d. Thema: Was versteht Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie unter einem Genie?

Im 1. Stück wird die schwierige Umwandlung einer rührenden Erzählung in ein rührendes Drama beschrieben; der Absatz schließt: „Das ist es, was dazu nötig ist; was das Genie, ohne es zu wissen, ohne es sich langweilig zu erklären (Instinkt — Reflexion), thut, und was der bloß witzige Kopf<sup>4)</sup> nachzumachen vergebens sich martert“ (constitutivum oder consecutivum?). St. 7: „Das Genie lacht über alle die Grenzscheidungen der Kritik“ (Contrarium<sup>5)</sup>. St. 11: „Die Poesie hat Beispiele, wo das Genie aller unserer Philosophie trotzet und Dinge, die der kalten Vernunft sehr spöttisch vorkommen, unserer Einbildung sehr fürchterlich zu machen weiß“. Shakespeare. St. 21: Vieles muß das Genie erst wirklich machen, wenn wir es für möglich erkennen sollen. St. 34: „Welt eines Genies, das um das höchste Genie, den Schöpfer ohne Namen, nachzuahmen, die Teile der gegenwärtigen Welt

<sup>1)</sup> Vgl. z. B. Grundlegung zur Metaph. der Sitten, WW. VIII, 48 f.

<sup>2)</sup> Allgemein menschliche Keime (Ehrgefühl, Erhaltung des guten Rufs, Selbstachtung; jede Vereinigung legt sich gewisse allgemein verbindliche Pflichten auf), entwickelt in der Sphäre des Rittertums. Vgl. 58 c. 60 b.

<sup>3)</sup> [Vgl. G. Kettner, Über Lessings Minna von Barnhelm (Gratulationsschrift von Pforta), Berlin 1896, S. 8 ff.]

<sup>4)</sup> Erklärung aus dem Sprachgebrauch der Zeit!

<sup>5)</sup> Vgl. St. 48 Ende.



25d, 26a. versetzt, vertauscht, verringert, vermehret, um sich ein eignes Ganze daraus zu machen“. St. 73: „Haben wir Genie, so muß uns Shakespeare das sein, was dem Landschaftsmaler die Camera obscura ist“ . . . St. 101—104 (Lachm. Maltz. S. 416): „Ich fühle die lebendige Quelle nicht in mir, die . . .; ich muß alles durch Druckwerk und Röhren aus mir heraufpressen“.

Selbstverständlich kann es nicht genügen, die konstitutiven und konsekutiven Merkmale von einander zu sondern und die von dem Genie praedizierten Leistungen aus dem Begriff heraus verständlich zu machen: es wird auch in die reale Möglichkeit, die psychologische Genesis dieses Gebildes hinabgetaucht werden müssen<sup>1)</sup>.

## 26.

a. Thema: Definition des Begriffes Vorurteil. Rudolf Agricola<sup>2)</sup> bemerkt: *Definiere non aliud videtur quam ex genere per differentias diviso in speciem descendere*. Damit stimmen ganz unsere obigen Lehren überein. Wir würden uns danach, scheint es, zunächst nach dem generellen Begriff umzuthun haben, dem die Sprache den zu definierenden unterordnet.

Um aber den Gattungsbegriff selbst in seiner Fülle und Breite korrekt zu gewinnen, ist es geraten, vorerst an einer Menge konkreter Beispiele sich zu veranschaulichen, wie weit eigentlich der Umfang, das Anwendungsgebiet des Definiendum, also hier dessen, was Vorurteil heißt, sich erstreckt, um daran das Sprachgefühl, aus dem heraus hier letztlich alle Entscheidung fallen muß, hinlänglich zu stärken<sup>3)</sup>. Es schadet nichts, wenn man diese erste Überschau ganz tumult-

---

<sup>1)</sup> Dazu würde außer den Andeutungen in No. 20 etwa zu benutzen sein (als leicht verständlich und in seinen Grundgedanken durchaus gesund): Locke a. a. O. II, 9. 1—4; 11—15; 10, namentlich § 8; 11, 1—3; 6—13; 29, 1—12 (vgl. auch Platon, Theät. 194 c ff.). Auf dieser Grundlage wären dann auch die erforderlichen Distinktionen ausführbarer; auch weitere Themata möglich, wie: Wer ist dumm?

<sup>2)</sup> a. a. O. I, 7.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 10.



tuarisch anstellt<sup>1)</sup>; wenn man nur darauf sieht, daß recht verschiedenartige Fälle zusammenkommen<sup>2)</sup>. Doch können auch hier durch Partitio, Distributio, Divisio gewonnene Schemata zum Einfangen des Materials helfen. Man bedenkt etwa Fälle des täglichen Lebens (Vorurteile einzelner, ganzer Stände, Berufsarten, Völker; gegen einzelne u. s. w.) und der Geschichte (man mustere die Zeitalter, die historisch bedeutsamen Nationen, denke an einzelne Persönlichkeiten; z. B. Lykurg, Cato, Wallenstein, Friedrich der Große).

Der Schüler wird hiernach eine Tafel zusammenstellen können, die das Subjekt und Objekt von etwa 20—30 lehrreichen Vorurteilen enthält; wollte er die Tafel ordnen, würden natürlich schon andere Gesichtspunkte als bei der ersten Invention für ihn „wesentlich“ werden.

Hierauf muß nun zunächst der generelle Begriff, von dem durch Determination zu dem Begriff Vorurteil herabgestiegen werden soll, gewonnen werden; die Tafel wird freilich später noch andere Dienste zu leisten haben; sie ist die Grundlage und der Anknüpfungspunkt für alle weiteren Reflexionen. Es wird keiner großen Mühe bedürfen, um das subsumierende Urteil<sup>3)</sup> herauszubringen: Vorurteile sind Urteile.

Nach welchem Einteilungsprinzip soll ich nun den Begriff Urteil determinieren, um auf die vorliegende Art zu gelangen?

Die No. 21, S. 121, Anm. angeführten Einteilungen nach den formalen Kategorieen Qualität, Quantität, Modalität scheinen nicht verfangen zu wollen. Man sieht vielleicht beim Durchprobieren, daß es auf den Inhalt des Urteils ankommt. Da-

<sup>1)</sup> Vgl. No. 17.

<sup>2)</sup> Ähnlich ist das von Baco empfohlene Verfahren, allerdings nicht dem Sprachgebrauch, sondern einem Stabileren, dem Naturgesetz gegenüber. Vgl. Nov, Org. II, 11 ff. Er stellt zunächst ein Register von Fällen zusammen per materias dissimillimas, absque subtilitate aliqua majore. Man sehe dort, wie fast absichtlich planlos und kunterbunt seine für die Ergründung des „Wesens“ der Wärme gemachte erste Aufstellung ist.

<sup>3)</sup> Vgl. S. 109.



26a. nach zerfallen die Urteile in wahre und falsche. Man prüft auch diese Scheidung (Distributio) an dem aus den gesammelten Fällen gekräftigten Sprachbewußtsein und seiner Gemeinvorstellung, oder direkt an recht weit auseinanderliegenden Fällen selbst. Man erinnert sich, daß Vorurteile freilich ihrem Inhalte nach meistens falsch sind; aber daß dieser doch gelegentlich sich auch als gültig herausstellt. Sollte vielleicht der Unterschied des Prädikats in Betracht kommen? ob es ein „Merkmal“ (Eigenschaft, Thätigkeit, Zustand) am Subjekt ist, oder ein äquivalenter oder höherer Begriff derselben Kategorie? (No. 20); auch dies trifft nicht; es giebt Vorurteile, welche prädisierenden, andere, welche identifizierenden oder subsumierenden Charakter haben. Beispiele!

Allmählich muß es denn eben dem Nachdenkenden und Urteilsfähigen aufgehen, daß die bezügliche *divisio* ihr fundamentum in etwas Äußerlichem, in der Genesis hat; daß Vorurteile Urteile sind, die vor der Zeit, methodologisch unberechtigt, aber vielleicht zufällig das Rechte treffend, entstanden sind. Auf dies Spezifische konnte diesmal schon die Etymologie führen: Vorurteil sind vorzeitige, voreilige, vor sorgfältiger Untersuchung und Beobachtung, ohne hinreichenden objektiv gerechtfertigten Grund gefällte Urteile. —

Was das Wesen einer Sache (hier Sinn und Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks) bezeichnet, muß in seinem Wachsen und Abnehmen dem Steigen und Fallen der Sache selbst entsprechen<sup>1)</sup>. Also würde der schnellste, hastigste, leichtfertigste Mensch der vorurteilsvollste sein müssen! Gerade das Gegenteil aber findet statt. Gerade Menschen von einer gewissen soliden Hartnäckigkeit und pedantischen Zähigkeit stecken voll von Vorurteilen.

Ergebnis: Es muß der Definition noch das Konstante,

---

<sup>1)</sup> Bacon, Nov. Org. II, 13 . . . . sequitur, ut non recipiatur aliqua natura pro vera forma, nisi perpetuo decrescat, quando natura ipsa decrescit, et similiter perpetuo augeatur, quando natura ipsa augetur. Aristot. Top. II, 10: *Εἰ ἡ ἡδονὴ ἀγαθόν, καὶ ἡ μᾶλλον ἡδονὴ μᾶλλον ἀγαθόν* u. s. w. vgl. IV, 6; VI, 7. — Nach dem obigen Grundsatz verfährt auch Schleiermacher, um den Begriff der Religion zu bestimmen.



Stagnierende, Schwerbezwingbare beigemischt werden: Vorurteile sind Urteile, die, ohne sachgerechte, allseitige Prüfung, aus zufälligen und oberflächlichen Eindrücken erwachsen, gleichwohl die Bedeutung von objektiv gültigen, logisch begründeten Sätzen beanspruchen, als solche hartnäckig festsetzen und sich schwer beseitigen lassen. — 26 a.

Das Nachdenken, so einmal in Gang gesetzt, wird nun leicht folgende, noch weiter aufsteigende Fragen zu beantworten und für ausführlichere Charakteristik zu verwerten wissen: Liegt in den Objekten, auf welche Vorurteile sich beziehen, nichts, was das steife Festwerden solcher Urteile begünstigt? Ist subjektiv außer oberflächlicher Aufnahme nur Hartnäckigkeit u. dergl. der Grund der Stabilität des einmal vermeintlich Erkannten? Welche Verwandtschaft haben Vorurteile mit Prinzipien, Axiomen?

Ich verfolge diese Anregungen vorläufig nicht weiter, sondern suche zurückblickend mich vorerst der angewandten Methode zu vergewissern.

Der Gang, der eingeschlagen ist, zeigt eine eigentümliche Verschlingung der induktiven und deduktiven Methode, der „Systole und Diastole“<sup>1)</sup> des Denkens. Von der Übersicht über einzelne konkrete Fälle stieg die Reflexion zu dem generellen Begriff Urteil auf, um dann ex genere in differentias diviso zu dem Artbegriff herabzusteigen. Verschiedene Definitionen wurden an der Hand bekannter und nahegelegener divisiones versucht; allmählich wurde das Feld des an sich Möglichen immer mehr eingeengt, bis die wirklich den Anforderungen der Erklärung genügende Definition heraustrat. Der Prozeß ging durch die Beantwortung je zweier Fragen hindurch, die bei Agricola so lauten: 1. *ecquid intra complexum definitionis possit venire, quod nomine definiti non contineatur*. Man ersinnt auf Grund der versuchsweise gesetzten Definition Fälle, die in ihren Umfang fallen würden; wenn sich nun zeigt, daß sie aber nicht zugleich in den Umfang des zu definierenden Wortes fallen — man muß über dessen Tragfähigkeit im Sprachgebrauch das zur Entscheidung hinlängliche Kriterium

---

<sup>1)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 121.



26a. b. besitzen; wir zeigten, wie dieses von vornherein zu kräftigen sei<sup>1)</sup> — so ist nicht erreicht, was jede Definition zu leisten hat, die Kongruenz, Identität des Umfangs von definiens und definiendum; die Definition ist zu weit<sup>2)</sup>.

Eine Incongruenz, aber der entgegengesetzten Art, tritt auch bei der Bejahung der zweiten Frage heraus: *contineaturne aliquid definito, quod definitio non admittat*. Die vorläufige Definition „Vorurteile sind Unrichtiges behauptende Urteile“ war darum verfehlt, weil der Begriff, den wir mit dem Worte Vorurteil verbinden, Fälle denken läßt, wo das Urteil zufälligerweise mit dem wahren Sachverhalt zusammentrifft: *quod definitio non admittit*: Die Definition war zu eng.

Die Fälle, die die vorläufige Definition als zu eng oder zu weit oder beides zugleich, also jedenfalls als nicht adäquat enthüllen, wollen wir nach Baconischem Vorgang die negativen Instanzen nennen. Das Nachdenken muß sie geflissent-

---

<sup>1)</sup> Natürlich bleibt abseits des Falles, der uns hier beschäftigt, im allgemeinen die Möglichkeit offen, über den Sprachgebrauch, als etwas in seinen Anmutungen Unvereinbares, schliesslich sich hinwegzusetzen; aber solche subjektive Kritik hat, wie früher schon bemerkt wurde, ihre Grenzen; und selbst sie müßte ein Stück des Sprachgebrauchs so benutzen, wie es oben in Beziehung auf den ganzen vorausgesetzt ist.

<sup>2)</sup> Mendelssohn hatte in einer 1757 an Lessing übersandten Abhandlung behauptet: das Naive bestände in Zeichen, die kleiner sind als das Bezeichnete. Nachträglich erscheint ihm dies als eine „*definitio latior*“. „Denn kommt nicht dieser Charakter auch dem Erhabenen zu? nicht zwar dem Erhabenen im Ausdrucke, sondern dem Erhabenen im Gedanken?“ Beispiele: *Fiat lux!* — *Cuncta supercilio moventis*. „Ein Phidias würde aus diesen drei Worten vielleicht ebensogut als aus dem Homer seine große Idee zum Juppiter haben nehmen können. Allein nach meiner Definition würde dieser Ausdruck naiv sein. Kann dieses zugegeben werden?“ (Man sieht wohl, auf welche Entscheidungsstelle er implicite Berufung thut). Lessing: „Es geschieht oft, daß das Erhabene zugleich naiv ist; aber die Naivetät ist deswegen nicht ein wesentlicher Charakter des Erhabenen. *Cuncto supercilio moventis* ist erhaben, nicht naiv. Die Antwort des griechischen Feldherrn . . . . Wir werden also im Schatten fechten, ist erhaben und naiv“ . . . — Daran wäre das Thema (b) zu reihen: Definition des Naiven. Schillers Abhandlung würde am besten zur Stoffbeschaffung zu benutzen sein.



lich suchen; hundert Fälle können nicht begründen, wenn ein einzelner entgegensteht<sup>1)</sup>. 26.

Soll das Thema in Sekunda besprochen werden, wo behufs der Exemplifizierung und weiteren Erläuterung der Methode weder Platonische Dialoge zur Verfügung stehen noch schicklicher Weise zu der Baconischen Analogie ausgegriffen werden

<sup>1)</sup> Bacos Verfahren bleibt dem unsrigen ähnlich. Er dachte so: Das Gesetz muß alle Fälle gleicher Wirkung erklären. Positive Instanzen nannte er Fälle, wo unter verschiedenen Umständen dieselbe Erscheinung hervortritt; unter 27 verschiedenen Umständen traf er Wärme an. Die wesentlichen Bedingungen werden darunter sein; die Verschiedenheit ist zufällig. Gegen die zusammengestellten Umstände führt er daher äußerlich ähnlich sehende Fälle ins Feld, in denen Wärme nicht erscheint: die negativen Instanzen; sie müssen den Kern des Wesentlichen allmählich ans Licht bringen. Wir nannten abweichend von diesem Verfahren diejenigen Fälle negative Instanzen, die in etwas anderer Weise unsere Erwartung nicht erfüllen. Auf Grund unserer Wissenschaft von der Tragweite des Begriffes „Vorurteil“ brachten wir Fälle bei, die in einer vorläufigen Definition nicht zum Ausdruck gekommen waren; oder wir ersannen auf Grund dieser vorläufigen Definition Fälle, die nicht unter den Ausdruck „Vorurteil“ gehen wollten. Jedoch ist bei Definitionsversuchen unter Umständen auch die Baconische Form der negativen Instanzen verwertbar, indem man den Fällen der grundlegenden Tafel gleich diejenigen äußerlich sich ähnlichen (wenn auch nur in Gedanken) gegenüberstellt, welche die Kennzeichnung durch das bezügliche Wort nicht ertragen würden. — Das Weitere stimmt völlig überein. Auf Grund der negativen Instanzen schnürt Baco das Gebiet der Möglichkeiten immer enger zusammen, bis er „ernten“ kann; bis der Proteus der Natur den Sinn, das Wesen seines Wirkens in Form der Definition bekannt giebt: *Calor est motus expansivus etc.* — Baco nennt uns die Quelle, aus der er seine Lehre von den negativen Instanzen geschöpft hat. *Nov. Org. I, 105* bemerkt er, sein Verfahren sei bisher noch nie geübt, ja nicht einmal versucht worden, nisi tantummodo a Platone, qui ad excutiendas definitiones hac certe forma inductionis aliquatenus utitur. Und allerdings ist die Methode, nach der z. B. im *Gorgias* (vgl. No. 54a.) der Begriff der Rhetorik bestimmt wird, der Baconischen so ähnlich, wie unser Verfahren an dem Worte Vorurteil. — Baco braucht das Wort *inductio*; es kann natürlich keine Rede davon sein, daß die Methode rein induktiv genannt werden dürfte; reine Induction hat übrigens noch nie weder zu einer Definition noch zur Erkenntnis eines Naturgesetzes geführt: aber zu Einfällen, zu Hypothesen führt sie, welche demnächst deduktiv an der Hand negativer Instanzen zu bewähren oder zu vernichten sind.



26. kann, so bietet sich ein naheliegender Abschnitt aus der deutschen Litteratur als wertvolles Muster dar, nämlich Lessings Abhandlung über die Fabel. Wenn auch Lessing nicht gesonnen ist, sich dem Sprachgebrauch zu unterwerfen, wenn gleich er sogar eine kritische Korrektur des Sprachgebrauchs von vornherein anstrebt, so schwebt doch auch ihm ein Festes vor, mit dem er seine versuchsweise gesetzten Erklärungen ebenso zusammenhält wie wir mit dem Sprachgefühl; und sein Beispiel kann gerade dadurch für diejenigen Fälle recht belehrend wirken, wo man aus dem unkritischen, schillernden und schwankenden Gebrauch resp. Mißbrauch der Sprache, sei es, um ein Normalgebilde zu gewinnen, sei es auch nur zum Zweck der Klarheit, Bestimmtheit, Sicherheit und Harmonie der eigenen Gedanken, zu einer in sich einstimmigen und festen Ausprägung eines Terminus emporstrebt. Lessings Maßstab liegt in dem Begriff, den er aus den seiner Meinung nach mustergiltigen Fabeln gewonnen hat; er setzt dabei voraus, daß es seinen Auseinandersetzungen gelingen werde, auch den Leser dazu zu bringen, nur die Exemplare seiner Wahl für echte Fabeln zu halten<sup>1)</sup>. Der in diesen latente Begriff ist für ihn so fest, als im obigen Falle der, den die Sprache mit dem Worte Vorurteil verknüpft; beinahe so fest und stetig als die Wirkungsweise der Natur, als ein Naturgesetz.

Die guten und korrekten Fabeln sind nun die Fälle, die dem von uns als Ausgang und Grundlage geforderten Verzeichnis entsprechen; an ihnen läßt er gewisse Erklärungsversuche die Probe bestehen; er führt diese Versuche, wie wir die unsrigen, in das Kreuzfeuer der negativen Instanzen. So verfährt er z. B. mit der Definition: *La fable est une instruction déguisée sous l'allégorie d'une action*. Er bringt eine Geschichte bei, die ganz den Anforderungen dieser Definition entspricht; aber es ist seinen Prinzipien nach keine Fabel: „Hier ist eine allegorische Handlung; hier ist eine unter die Allegorie dieser Handlung versteckte Lehre; aber ist hier eine

---

<sup>1)</sup> Solche Auswahl wird man, wenn der Sprachgebrauch im Stich läßt, d. h. Unvereinbares darbietet, immer treffen müssen; das Prinzip braucht nicht gerade das Lessingsche zu sein.



Fabel?<sup>1)</sup> Gewiß nicht“. Offenbar ist hiermit die Frage be- 26.  
antwortet: *ecquid intra complexum definitionis possit venire, quod nomine definiti non contineatur*; eine negative Instanz ist eingeführt. Er korrigiert die Geschichte, so daß sie in eine seiner Meinung nach tadellose Fabel übergeht: aber diese zeigt nun sogleich, daß die Definition nicht zutreffend, weil unvollständig ist. Und er engt auch von der andern Seite das Feld der Möglichkeiten ein. Er citiert aus Hagedorn: Ein Marder fraß den Auerhahn; den Marder würgt ein Fuchs; den Fuchs des Wolfes Zahn. Dies ist nach Lessings Meinung eine vollständige Fabel. Aber — „was kann ich sagen daß in dieser Fabel für eine Allegorie liege?“ wovon die Definition sprach. Lessing meint, es liege keine darin. Die Geschichte wäre nach jener Definition keine Fabel; in dem *definitum* liegt etwas, *quod definitio non admittit*: Zweite negative Instanz.<sup>2)</sup>

Die Definitionen, welche Lessing so in die Enge treibt, sind von andern ausgegangen, an denen er Kritik übt, um, baconisch geredet, *per rejectiones et exclusiones debitas* vorwärtsschreitend *per omnimodam exclusionem super affirmativas* den Schluß zu machen. Auch auf der Schule kann der Versuch gemacht werden, die negativen Instanzen zur Prüfung fremder Wort-erklärungen zu benutzen, um durch Kritik zu einer richtigen Analyse oder Definition zu gelangen. Die negativen Instanzen können auch gegen einzelne Teilvorstellungen solcher fremden Begriffe ins Feld geführt werden.

---

<sup>1)</sup> Man sieht, wie er für sein subjektiv kritisches Verfahren wenigstens die Zustimmung des Lesers zu gewinnen sucht; ganz individuell geprägte Termini wären auch geradezu dem Begriffe der Sprache zuwiderlaufend.

<sup>2)</sup> Auch Lessing ist sich bewußt, wer der Vater dieser Methode ist. Vgl. den Schluß des 11. Litteraturbriefes und Danzel I, 427 f. Der Letztere läßt dabei die spitzige Bemerkung fallen, daß uns Platos antihedonistische Untersuchungen „doch wirklich nachgerade langweilen dürfen“. Ich kenne viele reife Männer, die sie noch nicht langweilen. Und für die Jugend werden diese Dialoge jedenfalls noch lange hin ihren hohen propädeutischen Wert behalten. Vgl. S. 26 Anm. 2. — Übrigens vgl. zum materiellen Inhalt des Obigen No. 83a und J. Grimm, *Wesen der Tierfabel*, 1. Kapitel seiner Monographie, Reinhart Fuchs, Berlin 1834, besonders S. XVIII.



26 c. Ein Beispiel der Art wäre

c) Thema: Welches sind die wesentlichen Merkmale des Komischen? wie soll man es definieren?

Ist es genügend zu sagen, es beruhe auf einem Kontrast? Ist, wie Hobbes meint, Stolz mit im Spiel? Ist es, wie Kant sagt, die plötzliche Auflösung einer Erwartung in nichts? Was soll man von Ciceros Erklärung halten: *Regio quasi<sup>1)</sup> ridiculi turpitudine et deformitate quadam continetur<sup>2)</sup>*? Hat Aristoteles recht: *τοῦ αἰσχροῦ ἐστὶ τὸ γελοῖον μόνον* (species). *τὸ γὰρ γελοῖόν ἐστιν ἀμάρτημά τι καὶ αἰσχος ἀνώδυνον καὶ οὐ φθαρτικόν* (Poet. 1449a. 33 ff.)?

Die Entscheidung darüber, ob und inwiefern diese Ansätze und Ausführungen adäquat oder zu weit oder zu eng sind, soll aus derjenigen Auffassung hergenommen werden, die wir auf Grund einer Tafel von Instanzen verschiedenartigsten Charakters in uns festgestellt resp. neu gestärkt haben. In unserm Falle wird dabei die oben eröffnete Möglichkeit zur Wirklichkeit kommen können, nämlich nach baconischer Methode den einzelnen Fällen, die man verzeichnet, diejenigen aus irgend welchem Grunde ähnlichen und verwandten sogleich gegenüberzudenken, auf die man das Wort nicht anzuwenden pflegt, damit das Wesentliche heraustrete<sup>3)</sup>. Dazu sind vielseitige

<sup>1)</sup> Was will er, in logischer Terminologie angegeben, ausdrücken?

<sup>2)</sup> Vgl. die ganze Stelle De oratore II, 58. 235 ff.; 63. 255 ff. Dazu Lessing über das Epigramm (Lackm. Maltz, VIII, 443).

<sup>3)</sup> Quintil. VI, 3. 32. positum in rebus aut in verbis. Stolpern, Fehlsehen, Zeitungsquerlesen, Verkleidungen, Karikaturen; Wortspiele, Witze, Epigramme, Parodien. In Hogarths Reisenden Komödianten werden Strümpfe an Decorationswolken getrocknet (Ideenassoziation!). Der griechische Komödiendichter Philemon ward hundert Jahre alt; da mußte er über einen Feigen fressenden Esel lachen und starb. Sterne: „Große Männer schreiben ihre Abhandlungen über lange Nasen nicht umsonst“. In Kotzebues Pagenstreichen das „Repetierwerk“: „Als ich von Stolpe nach Danzig reiste“. Gibbon (nicht rein): „Es braucht viel Zeit, bis eine Welt untergeht; weiter aber auch nichts“. Butler: „Die Morgenröte nach der Nacht gleicht einem rotgekochten Krebs“. Auf einen französischen König; „Statua statuae“. York erhielt 1806 vom Generalstab ein Dorf zum Quartier, das seit dem Dreißigjährigen Kriege nicht mehr existierte. (Anders die Empfindungen Yorks damals, anders



Umsicht<sup>1)</sup>, lebendige Regsamkeit und ernste Gründlichkeit 26. gleich sehr nötig. —

In Platons Definitionsunternehmungen stoßen wir nicht auf den Entwurf eines baconischen grundlegenden Instanzenregisters; er wußte erstens von vornherein, wie es mit den Begriffen stand, die er der Untersuchung seiner Masken unterwarf; und zweitens schützt ihn die dialogische Form vor Mißgriffen; mit Vorliebe citiert sein Sokrates: *Σύν τε δὴ ἐρχομένῳ καί τε πρὸ ὁ τοῦ ἐνόησεν*<sup>2)</sup>. —

Ist die Meditation durch die Kritik hindurchgegangen, so wird man das Bestreben haben, die negativen Ergebnisse, die Exclusionen und Rejectionen als distinktive Elemente mit in die Analysis oder Definition aufzunehmen. So verfahren auch Lessing und Platon<sup>3)</sup>. —

Die Ergebnisse des vom Lehrer angeregten und geleiteten wie des selbständigeren Nachdenkens der Schüler können schliesslich durch passende Bücherstellen gestützt und weiter aufgeklärt und entwickelt werden. Kein Hilfsmittel suchen sie selbst so oft wie dieses. Und doch bringt es ihnen selten die richtige Förderung. Man muß jede Gelegenheit ergreifen, um

---

die unsrigen heute; vgl. unten No. 52a Thersites). Ein Kind fragt in einem Hôtel seine Mutter angesichts des Frühstückshonigs und in Erinnerung an die Nacht: „Mama, machen die Flöhe auch Honig?“ Cherubini: Was ist langweiliger als eine Flöte? Antwort: Zwei Flöten. Kinder und Weiber lachen am meisten; Männer, Greise. Worüber lachen Kinder? worüber Männer? Quintilian VI, 3: Erumpit risus etiam invitus saepe. Niemand kommt sich im Moment des Handelns selbst lächerlich vor; aber doch, wenn er Komödie macht. Der „Philosoph“ erlebt das längste Lustspiel. Lyrische Naturen werden leicht satirisch, epische neigen zum Schwank. Hans Sachs, Joh. Fischart. Klopstock? Milton? Dante? Wer lacht mehr: der Gebildete oder der Ungebildete? Warum lacht nur der Mensch? ob wohl Engel lachen? Lachen und lächeln.

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 167 die Stellen aus Platons Kratylos und Parmenides.

<sup>2)</sup> Auch Mendelssohn fragt bei seinem Lessing an, ob er seine Definition des Naiven zulässig finde; und Lessing sucht sich durch eingestreute Fragen fortwährend das Bewußtsein, daß er wenigstens mit seinem Leser zusammenstimmen müsse, lebendig zu erhalten. Vgl. S. 41 Anm. 1.

<sup>3)</sup> Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 173.



26. zu lehren, wie es nutzbringend zu handhaben sei. Für das die Vorurteile betreffende Thema bietet sehr Belehrendes ein Abschnitt aus Kants Logik<sup>1)</sup>. Er ist freilich für den hier vorliegenden Zweck nicht geschrieben; aber gerade darum wird er instruktiv; es gilt, von Kants Absichten frei zu werden und das für den eigenen Zweck Wesentliche richtig herauszuschlagen (S. 125). Dies dürfte etwa folgendes sein:

„Die Vorurteile müssen von den vorläufigen Urteilen geschieden werden. Vorurteile sind vorläufige Urteile, insofern sie als Grundsätze angenommen werden. Ein jedes Vorurteil ist als ein Prinzip irriger Urteile anzusehen. Zuweilen sind die Vorurteile wahre vorläufige Urteile; nur daß sie uns als Grundsätze oder bestimmende Urteile gelten, ist unrecht. Die Ursache von dieser Täuschung ist darin zu suchen, daß subjektive Gründe fälschlich für objektive<sup>2)</sup> gehalten werden, aus Mangel an Überlegung, die allem Urteilen vorhergehen muß. Die Überlegung ist auch da nötig, wo keine Untersuchung<sup>3)</sup> stattfindet.“

Das Wichtigste, was diese Auslese ergibt, besteht in zwei Winken: 1. daß Vorurteile Grundsätze sind, Prinzipien-Quellen irriger Urteile; das war vorher übersehn<sup>4)</sup>; 2. die Abgrenzung (Distinktion) des Vorurteils gegen das Verwandte, das vorläufige Urteil.

In allen Definitionsversuchen ist für Meditation und Darlegung gleich wichtig die Mitberücksichtigung des Ähnlichen, Verwandten, sowie des Konträren: die Distinktion<sup>5)</sup>. Welches ist z. B. der konträre Gegensatz des Komischen? Das Tragische? Zum Teil! Scherz — Ernst. Mehr das Erhabene. Die wahrhafte Tragödie läßt sich nicht parodieren, wohl aber das heroische Epos. Ist das Komische das Contrarium

---

<sup>1)</sup> Werke III, 250 f.; vgl. Locke IV, 20.

<sup>2)</sup> Es könnte auch heißen psychologische für logische.

<sup>3)</sup> Logisches Verhältnis der beiden Begriffe?

<sup>4)</sup> Freilich in der nicht zur Erledigung gekommenen Frage: Welche Verwandtschaft haben Vorurteile mit Prinzipien? (S. 137) war es doch schon angelegt.

<sup>5)</sup> Aristoteles Topik VI, 2: *Οἱ καλῶς ἀποδεδομένοι τοὺς ὅρους καὶ τοὺς ἐναντίους προσσημαίνουνσιν*. Vgl. VI, 9. VII, 3 und oben S. 45 Anm.



des Erhabenen<sup>1)</sup>, so wird es als ein Außergewöhnliches zu 26 d. bezeichnen sein (gemeinschaftlicher Gattungsbegriff), das unter dem Verstande steht, weil es ungereimt ist und uns zu sich herabzieht. Oder ist das doch nicht das Komische? Unterschied zwischen risus und derisus, zwischen harmlosem und bitterem, verächtlichem, verletzendem, höhnischem Lachen, zwischen komisch und satirisch u. s. w.<sup>2)</sup> —

<sup>1)</sup> Man versuche mindestens Veranschaulichung des Erhabenen an Beispielen! (das große, „unendliche“ Meer, der Sternenhimmel, ein Orkan, ein Gewitter) oder besser eine durchgeführte Inventio nach obiger Methode.

<sup>2)</sup> Auch für Distinktionen muß der Schüler an Muster geführt werden; das Lesebuch sollte dergleichen enthalten. Eberhards allgemeine Synonymik (1795 ff.); und sein synonymisches Handwörterbuch (1802) [14. Auflage von O. Lyon, Leipzig 1888] liefern schon Materialien genug. Aufsätze werden sich an solche Musterstücke anschließen können. Z. B. Distinktionen zwischen den virtutes und den vitia vicina virtutibus. Böswillige Kritik anderer schiebt oft die Namen der vitia wirklichen virtutes über; unsere Eigenliebe und advokatorisches, parteiisches Reden und Schreiben bläst die vitia zu virtutes an. Vgl. Livius XXII, 12. Unterscheide nun: Mut, Tapferkeit, Kühnheit, Tollkühnheit, Verwegenheit (vgl. Platon, Protagoras 349 D ff.); oder: Konsequenz, Charakterfestigkeit, Eigensinn, Halsstarrigkeit, Hartnäckigkeit; oder: Pünktlichkeit, Genauigkeit, Ordnungsliebe, Zuverlässigkeit, peinlichkeit, Kleinlichkeit, Pedanterie; oder: Verständigkeit, Nüchternheit, Philisterhaftigkeit; oder: Klugheit, List, Pffligkeit, Verschlagenheit; oder: gut, schön, nützlich, angenehm; oder: honestum und decorum; oder: Sitte und Sittlichkeit; Sitte und Mode; Legalität und Moralität; Natur- und Sittengesetz; die sittlichen und die sinnlichen Motive menschlicher Handlungen; wie verhält sich „Liebenswürdigkeit“ zu Pflicht, Tugend, Humanität, Menschenliebe? Arbeit und Vergnügen, Arbeit und Spiel. Hierher gehört auch das S. 51 f., Anm. wegen der Einheitsfrage besprochene Thema (d) aus Rückert: Sechs Wörtchen nehmen mich in Anspruch jeden Tag: Ich soll, ich muß, ich kann, ich will, ich darf, ich mag. Welche lateinischen und griechischen Ausdrücke entsprechen den deutschen „Wörtchen“? Sollen und mögen oft Contraria. Wohl mir, wenn wenigstens was ich „will“ zugleich das ist, was ich soll! „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron“. „Kannst du nicht schön empfinden, dir bleibt doch vernünftig zu wollen und als ein Geist zu thun, was du als Mensch nicht vermagst“. „Non possumus“. „Ich kann nicht anders, Gott helfe mir“. „Voluntas non potest cogi“. „Der Mensch ist frei, und wär' er in Ketten geboren“ — aber Freiheit ist ein Homonymon; vgl. S. 104 Anm. 3. „In magnis vo-



26. Auf höheren Stufen kann man neben der Berücksichtigung des Ähnlichen und Konträren behufs präziser Distinction auch die Beachtung der hervorbringenden Ursachen, die genetische Definition verlangen, d. h. die Darlegung der Entstehungsstätte und des Entstehungsmodus 1. des bezüglichen begrifflichen Gebildes selbst, 2. seines etwaigen realen Korrelats.

Es wird leicht sein, von den gewonnenen Resultaten aus den nachdenklichen Schüler zu dem Versuch einer solchen Ergänzung seiner logischen Operationen anzureizen. In der Meditation über das Vorurteil war etwa als Ergebnis der Satz herausgekommen: Wir urteilen ohne vorhergegangene Überlegung. Die negative Bestimmung muß antreiben, die positive psychologische Unterlage und Voraussetzung des Urteils, das Vorurteil wird, zu suchen. Welches sind denn, wird der eifrige Schüler fragen, die wirklichen Motive zu urteilen, wo die Überlegung fehlt. Kant sagt: Wir nehmen subjektive Gründe fälschlich für objektive. Welches sind solche subjektiven Gründe? Sie können aus Kant selbst gewonnen werden: Leichtfertigkeit, Oberflächlichkeit, Schwäche, Trägheit, Hang zum passiven, mechanischen Gebrauch des Verstandes, zufällige Stimmungen und Gefühle. Der Drang zu urteilen (alles Neue irgendwie zu „apperzipieren“<sup>1)</sup>) ist übrigens die treibende Feder, ja die *condicio sine qua non* unseres ganzen geistigen Lebens. So entstehen naturgemäß eine Unzahl von eigenen, zunächst leichtfertig so hingeredeten Urteilen, von Vorurteilen, die höchstens nur bedingterweise, vorläufig, als Versuche, „problematisch“ gelten dürften. Ebenso oft nehmen aber auch dergleichen „Denker“, namentlich die

luisse sat est“. Ich darf thun, was bürgerliches Recht und soziale Sitte erlauben. Schleiermacher: Das „Erlaubte“ ist ein „Rechtsbegriff“. „Erlaubt ist, was gefällt“ (?). „Erlaubt ist, was sich ziemt“. Ein sittlicher Mensch glaubt nur zu dürfen, was ihm sein Gewissen erlaubt; aber sein Gewissen muß mit den objektiven Anforderungen der Sittlichkeit harmonieren; oft ist aus „Gewissen“ schon das Schändlichste geschehen. Sind dem sittlichen Menschen Konflikte mit dem Decorum, mit dem Staatsgesetze möglich? Sokrates (in der platonischen Apologie): *Ἐγὼ ὑμᾶς ἀσπάζομαι μὲν καὶ φιλῶ, πείσομαι δὲ μᾶλλον τῷ θεῷ ἢ ὑμῖν.*

<sup>1)</sup> Vgl. H. Steinthal, *Abriss der Sprachwissenschaft*<sup>1</sup> 1871 S. 167 ff.



passiven und faulen, Urteile Fremder auf<sup>1)</sup>. Es imponiert 26. ihnen blindlings der Glanz, die gesellschaftliche Stellung einer Person; oder sie folgen der Menge; den bewegt das Alter, einen andern die Neuheit der Ideen. Immer sind solche Urteile ohne eigene Anstrengung und Überlegung entstanden.

Das Unüberlegte muß nun noch fest werden, sich in ein „Prinzip“ verhärten: so ist das Vorurteil fertig. Dazu wirkt vor allem die Gewohnheit. Es neigt das Urteil gemäß dem Gesetz der Ideenassoziation nach vielfach gleicher Anwendung schon von selbst immer wieder auf die alte Seite. Starrheit des Charakters, bleibende Unfähigkeit, sich selbst zu orientieren, selbst zu denken, Eitelkeit, die der frühern Aussage keine Blößen geben möchte, kommen dazu<sup>2)</sup>. —

Und wo, in welcher Sphäre, unter welchen Umständen und wie, läßt sich nachweisen oder muß man denken, daß sich dieser Begriff aus dem Geflecht der psychisch-logischen Gebilde als eine allgemein interessante Einheit herausgehoben und sprachliche Ausprägung gefunden habe? Juristischen Ursprungs? (praejudicium).

Wenn wir schließlich das Nachdenken von den Quellen der Vorurteile zu ihrer verhängnisvollen Macht hinüberschweifen lassen, so haben wir damit zwei Relationen berührt, die uns im Folgenden ausführlicher beschäftigen müssen.<sup>3)</sup>

---

<sup>1)</sup> Fichte: Der Mensch ist von Natur ein vorstellendes Wesen; aber er ist durch sie auch nichts weiter . . . . Sein Geist ist eine vorstellende Maschine, bestimmt durch die Einwirkung von aussen und durch seine notwendigen Naturgesetze von innen . . . . Man läßt durch Schriftsteller oder Redner sich bearbeiten und sieht in behaglicher Ruhe zu . . . . Diesem blinden Hange thätig widerstreben, eingreifen in den Mechanismus der Ideenfolge und ihr gebieten, ihr mit Freiheit eine Richtung geben auf ein bestimmtes Ziel . . . das ist der rohen Natur zuwider und kostet Anstrengung und Verleugnung (Hiecke, Lesebuch für obere Gymnasialklassen, 2. Aufl. S. 457). Vgl. No. 7.

<sup>2)</sup> Vgl. Bacons *idola tribus, specus, fori et theatri*. Spinoza Tract. de int. emend. § 45 und Appendix zum 1. Teil der Ethik.

<sup>3)</sup> Andere Aufgaben: Was versteht man (hat man zu verstehen) unter Arbeit, Ware, Geld (Etymologie! vgl. Ihering, Zweck im Recht S. 123 f.), Reichtum, Kapital?



27. § 5. **Die Kategorien der Relation, insbesondere die kausalen Maßstäbe der Wertschätzung.**

27.

Außer den Vorstellungen von Substanzen und den von ihnen prädicierbaren Vorstellungen von Eigenschaften, Zuständen, Thätigkeiten durchziehen unser Denken noch mannigfache Relationen von Substanzen und ihren Modis<sup>1)</sup>. Ein Begriff, der in Relation steht, ist als solcher nicht an und für sich verständlich, sondern nur zusammen mit seinem „Korrelat“. Ein „Vater“ und ein „Herr“ sind ohne Kind, resp. Diener nicht zu denken. Je nach den hinzugedachten „Correlatis“ kann dasselbe Objekt durch die verschiedensten, ja durch entgegengesetzte Relativbegriffe bezeichnet werden. Derselbe Mensch ist oft zugleich Vater, Sohn, Bruder, Onkel, Neffe, Schwager; größer und kleiner, älter und jünger; Sieger und Besiegter u. s. w.

Die gewöhnlichsten logischen Correlata sind Genus und Species, Grund und Folge. Aber auch die Kategorien des Plus und Minus, der Ähnlichkeit, des Gegensatzes sind korrelativen Charakters: Dinge, Vorstellungen sind einander ähnlich und konträr. Von eigentümlicher Relativität sind die räumlichen und zeitlichen Bestimmungen; beide bedürfen absoluter Maßstäbe und absoluter Ausgangspunkte; letztere, indem jene feste Koordinatenachsen, diese einen Anfangspunkt einer „Ära“ voraussetzen; beide Beziehungsgrundlagen laufen schliesslich auf ein immer absolut gegebenes Hic et Nunc hinaus. Indem wir die eigentümlichen Schwierigkeiten, die in der Gewinnung absoluter Maßstäbe für Raum und Zeit liegen, als für unsere Zwecke irrelevant übergehen, in Beziehung auf das Übrige aber unsere früheren gelegentlichen Mitteilungen für ausreichend halten<sup>2)</sup>, wenden wir unsere Aufmerksamkeit den kausalen Kategorien zu; sie sind für

<sup>1)</sup> Vgl. Locke a. a. O. II, 12 und 25 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. über den inventiösen Wert des Simile und Contrarium, der Cognata und Pugnancia etwa noch Melanchthon Rhet. Corp. Reff. XIII, 424 ff. Seyffert a. a. O. S. 31. 44.



die rhetorische Praxis wie für die wissenschaftliche Propädeutik 27.  
von gleich hohem Wert.

In den verschiedenartigsten Themen wird die Inventio befruchtet, das Nachdenken geleitet, die Anordnung bestimmt durch die Fragen nach der Ursache, nach dem Realgrunde und der Realfolge oder Wirkung, dem Einfluß, dem Zweck, der Gefahr, dem Nutzen und Schaden; der Veranlassung dem Mittel, der Absicht, dem Beweggrunde, der Bedingung, dem Zeichen u. s. w. Ja es handelt sich um einzelne oder mehrere dieser Begriffe in Themen unmittelbar<sup>1)</sup>.

Sie stellen alle, rein und einfach oder mit andern Begriffen verknüpft, reale Abhängigkeitsverhältnisse dar. Es ist sicher schon in Sekunda nicht zu umgehen, die wichtigsten davon aus Lektüre und Unterricht ins Bewußtsein zu heben. Auch die Aufsätze werden von selbst oder absichtlich als Veranlassung dienen, Sinn und Bedeutung dieser Kategorien und zwar mit Rücksicht auf den schwankenden und wechselnden Sprachgebrauch eingehend zu erörtern<sup>2)</sup>. Ich begnüge mich mit einigen Fingerzeigen.

Unter einer Ursache verstehe ich im Bereiche des Wahrnehmbaren die ganze Summe von unmittelbaren Antecedentien (Bedingungen), welche zum Eintritt eines Ereignisses unumgänglich waren; sie zerfällt in schon andauernde oder gar permanente und in neu und ergänzend zu der vorhandenen Kollokation hinzutretende Bedingungen; oft werden nur die letzteren oder die zeitlich allerletzte darunter Ursache genannt. Unter Realgrund verstehe ich außer der zur Wirkung unumgänglichen Kollokation von Bedingungen das Gesetz, nach

---

<sup>1)</sup> Z. B. die Segnungen des Ackerbaues (Linning a. a. O. S. 210 ff.). Was verdanken die Schweizer bei Schiller dem Tell? Die inneren und äußeren Ursachen des Peloponnesischen Krieges. Vgl. No. 6, S. 46 Anm. 3; und unten No. 28; No. 62 a. d. e. 65 b. 77 b. 78 b. d. h. 79 l. m. 84 a u. s. w.

<sup>2)</sup> Der historische Ausgangspunkt der hier erforderlichen Lehren liegt im Aristoteles. Vgl. Anal. pr. I, 2. 25 a 1 ff.; post. I, 13. 78 a. 22 ff. II, 1. 89 b. 25 ff. Rhet. I, 2. 1357 b. 1 ff. II, 25. 1402 b. 12 ff. Phys. II, 3. 194 b. 16 ff. Met. A, 1. 1012 b. 34 ff. Weiter Melanchthon a. a. O. 673 ff. 306 ff. Trendelenburg, Hist. Beitr. III, 317 ff. u. J. St. Mill, Logik, 3. Buch, Kap. 4 ff.



27. dem die jedesmaligen empirischen Dinge an dem Ereignisse Teil nehmen. Man fixiert dieses Gesetz in den Dingen als die „Kraft“, mit der sie agieren. Vgl. die Galileischen Fallgesetze, die Keplerschen Gesetze der Planetenbewegung, das Newtonsche Gravitationsgesetz. Alle kosmischen Körper beeinflussen sich nach dem letzteren fortwährend gegenseitig in ihren Bewegungen (nach Richtung und Geschwindigkeit).

Wir begreifen einen Vorgang, wenn wir die Kollokation der in ihm thätigen Kraftzentra und das Gesetz kennen, nach dem sie wirken. So begriffene Wirkungen nennen wir notwendige. Wir versuchen oft, und in einzelnen Fällen gelingt es, das spezifische Gesetz dieser Wirkung auf allgemeinere Gesetze zurückzuführen und den Vorgang dadurch noch begreiflicher zu machen, noch mehr als „notwendig“ zu erkennen.

Oft müssen wir auf Thatsachen und Vorgänge aus ihren natürlichen Folgen schliessen; nur wo dergleichen Folgen *Propria* dieser Bedingungen sind, aus keinen andern Bedingungen fließen können, ist solcher Schluss zwingend: fehlen freilich die Folgen, so ist die Abwesenheit auch der Ursache sicher<sup>1)</sup>.

Nichts geschieht ohne Ursache; alles wahrnehmbare Weltgeschehen ist gesetzmässig bedingt.

In Fällen, wo wir einen Teil der zu einer Wirkung und Folge notwendigen Bedingungen vor uns haben und die noch fehlenden Bedingungen noch nicht durch irgend Bekanntes ausgeschlossen sehen, sprechen wir von realer Möglichkeit<sup>2)</sup> der Wirkung, legen diese auch wohl in die Vereinigung der bekannten Bedingungen, namentlich wo sie in regelmässigen Naturveranstaltungen liegt, wie bei organischen (befruchteten) Keimen. Die Eichel kann ein Eichbaum werden; **das Auge** kann sehen; der Mensch kann sittlich handeln; aber

<sup>1)</sup> Schluss von dem Steigen und Fallen unserer Thermometer und Barometer auf Temperatur und Luftdruck. — Symptome einer Krankheit. — Dieses Stäbchen tauch' ich ein; sehn wir's überglast erscheinen, wird's zum Gusse zeitig sein. — Es war für Kant kein sicheres Zeichen der Religiosität, dass jemand zur Kirche geht und das Abendmahl nimmt, denn es ist nach ihm sowohl möglich, dass indifferente Klüglinge und irreligiöse Heuchler das thun, wie dass echte Religiosität von den Kultushandlungen sich fern hält. Vgl. No. 23. 26 (S. 139 Anm. 1).

<sup>2)</sup> [Vgl. über den Gebrauch dieses Ausdrucks O. Apelt a. a. O. S. 780 f.]



Wachstum, Gesicht, Handlung bedürfen der „äußeren Bedingungen“, der Luft, des Wassers, der Wärme, des Lichts u. s. w. 27.

Wir handeln, prämeditativ angelegt wie wir sind, meist, indem wir uns die Folgen unseres Thuns mit vorstellen und in Berechnung ziehen; wir thun gewisse Dinge nur, um das zu erreichen, was, wie wir aus blinder Erfahrung erwarten oder wissenschaftlich voraussehen, unmittelbare oder mittelbare Folge des gegenwärtigen Handelns sein wird. Der Gedanke an jenes Zukünftige wird Motiv, Beweggrund zur gegenwärtigen Handlung.

Was auf dem Wege zu dem letzten an sich wertvollen Ziel der Handlung von mitberechneten oder mindestens mitbenutzten notwendigen Bedingungen und Hilfen liegt, ist Mittel. Wir bestimmen unser praktisches Verhalten nach unsern eingeborenen und angewöhnten Interessen, unsern Zwecken, nach dem, was wir für „Güter“ halten; diese sind zum Teil absolute, um ihrer selbst willen erstrebenswerte, zum Teil relative; Mittel sind relative Zwecke. Wir nehmen um wirklicher oder vermeintlicher höherer Genüsse und Güter willen Schmerzen und Verluste in den Kauf. Bei manchen heiligt der Zweck sogar die (an sich schändlichen) Mittel.

Was auf die Erreichung von Gütern förderlichen Einfluß hat, ist nützlich; was ihr hinderlich und nachteilig ist, schädlich. Gefahren sind mögliche oder wahrscheinliche<sup>1)</sup> Folgen schädlichen Charakters.

Gelegenheiten sind ohne unser Zuthun eintretende äußere Umstände, die den für Erreichung eines Zieles notwendigen Inbegriff von Mitteln (Bedingungen) vervollständigen. Oft liegen in Gelegenheiten erst die Veranlassungen, Anreize, Verführungen zur direkten und wirklichen Verfolgung von Zielen, zu denen vorher nur die Möglichkeit in uns lag. Mancher freilich bricht auch die Gelegenheit vom Zaun. Schiller: Den Zufall gibt die Vorsehung; zum Zwecke muß ihn der Mensch gestalten.

Alle Bedingungen, welche zusammen erst die volle Ursache ausmachen, sind eigentlich ätiologisch gleich wesentlich; oft

<sup>1)</sup> Vgl. S. 164 Anm. 1.



27. 28. nennen wir die besonders wesentlich, die für uns wichtiger sind oder an sich wuchtiger wirken: die „Hauptbedingungen“<sup>1)</sup>.

## 28.

Ich will ein paar Themata dieser Art in die zu ihrer Behandlung nötige Inventio verfolgen. Es kann schon hier hervortreten, was Erklärungen (Nr. 10), Divisiones, Partitiones, Analysen, Distinctionen und Beispiele in der Beschaffung zweckmäßigen Stoffes zu leisten im stande sind.

a) Thema: Die Gefahren der Einsamkeit.

Gefahren sind mögliche oder wahrscheinliche schädliche Folgen. In dem relativen Begriff gefährlich, schädlich liegt die Beziehung auf einen Zweck; nichts ist gefährlich an sich. Der Maßstab, an dem die Gefahr sich bestimmt, ist das Ziel des Menschen, dem sie entgegenwirkt. — Der Plural „Gefahren“ weist auf Arten der solchen Zwecken möglicher- oder wahrscheinlicher Weise schädlichen Wirkungen. Folgen sind unmittelbar oder mittelbar; folgen kann etwas auf zwei Weisen: sofort (gleichzeitig) oder später<sup>2)</sup>. Die Folgen müssen aus dem Wesen der Einsamkeit in ihrem Einfluß auf den Menschen abgeleitet werden. Es ist die nächste Folge längerer Verein-samung, daß der Mensch schon während der Dauer dieses Zustandes zu schwärmerischen Vorstellungen, zu Träumen, zu grüblerischen, selbstpeinigenden Reflexionen geneigt wird; in weiterem Fortgang entwickeln sich daraus weitere Störungen der leiblichen und psychischen (intellektuellen und moralischen) Gesundheit, so daß sogar, wenn der Betreffende der Welt und Gesellschaft zurückgegeben wird und die Zeit der Verein-samung abschließt, sich noch auf lange die schlimmsten

<sup>1)</sup> Kant fragt: Was ist bei der Erlösung die Hauptbedingung? die radikale Sinnesänderung? die Wiedergeburt? oder die Entsündigung in-folge der stellvertretenden Genugthuung?

<sup>2)</sup> Aristot. Rhet. I, 6. 1362 a. 29. (vgl. Top. III, 2. 117 a. 11.): ἀκολου-  
θεῖ διχῶς ἢ γὰρ ἅμα ἢ ὕστερον οἷον τῷ μὲν μανθάνειν τὸ ἐπίστασθαι  
ὕστερον, τῷ δὲ ὑγιαίνειν τὸ ζῆν ἅμα. (Ist jemand gesund, so ist damit  
zugleich gesagt, daß er lebt). Alle konsekutiven Merkmale folgen ἅμα.  
Nota notae est nota rei ipsius. — Vgl. Seyffert. Scholl. latt. II. § 28.



Nachwirkungen fühlbar machen: menschenscheues, linkisches, 28b. blödes Wesen; Haltungslosigkeit; Mißtrauen; hypochondrische Verstimmung. — Die Beispiele Rousseaus und Tassos genügen, um die proximae wie die remotae consecutiones zu veranschaulichen.

Aber auch der Geselligkeitstrieb (Contrarium) hat seine Gefahren. La Bruyère behauptet sogar: Tout<sup>1)</sup> notre mal vient de ne pouvoir (savoir?) être seuls. Neues Thema (b).

Der übertrieben Gesellige ist ganz nach außen gewandt; er wird zu scheinen, zu glänzen suchen. Flatterhaftigkeit, Leichtsinn; Ostentation, Gefallsucht, Koketterie; Ehrgeiz; Luxus, Sucht nach Geld, Verschwendung, Hochstaplertum; Neid, Klatzscherei, Medisance; Selbstvergessenheit; man kommt aus Mangel an Einkehr und Sammlung nicht zum Denken.

Aber warum sind alle diese Folgen verwerflich? Man sieht sofort, daß Themata der Art<sup>2)</sup> nicht ohne feste Ansichten über Prinzipien und Maßstabe der Wertschätzung auskommen können. Solche sind nur durch Rücksichtnahme auf die objektiven und subjektiven, absoluten oder relativen Zwecke des Menschen überhaupt oder eines bestimmten Berufes und dgl. zu gewinnen. Die oben angedeuteten Folgen der Einsamkeit werden doch nur den von dem epikureischen *λάτρε βιώσας* abschrecken, für den es feststeht, daß der Mensch nicht dazu da ist, zu träumen, thatenlos in sich selbst zu versinken und grüblerischer Selbstpeinigung nachzuhängen. — In Platos Gorgias<sup>3)</sup> soll der Wert, der Nutzen der Rhetorik bestimmt werden; sofort wendet sich die Untersuchung auf die Festlegung eines Maßstabes, mit dem man messen, eines Zieles, auf das

<sup>1)</sup> Vgl. S. 67, Anm. 1.

<sup>2)</sup> Ich meine alle die vielen und gebräuchlichen Themata, welche die Auseinandersetzung des Wertes, der nützlichen oder schädlichen oder gefährlichen Folgen und Wirkungen einer Sache, eines Zustandes, einer Einrichtung, einer Unternehmung u. s. w. fordern. Seyffert zeigt a. a. O. § 23 an dem Thema „Bonum ducem nullo milite minus laboriosum esse oportet“ wie auch das Sollen (oportet) auf den locus ex fine führt (vgl. S. 121). Man kann z. B. nur dann sagen, was und wie geredet werden soll, wenn man den Zweck der Rede, die *πειθώ*, zum Maßstab nimmt.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 54 a.



28. 29. man hinblicken soll (466 B ff.) — Schleiermacher will den Wert, die Bedeutung der Religion bestimmen; ist sie Mittel zur Beförderung der absoluten Zwecke der Sittlichkeit und der gesellschaftlichen Ordnung? oder ist sie Zweck an sich? hat sie absoluten Wert? (Er ist der letzteren Ansicht.) — Man will auseinandersetzen, welchen Schaden der Gebrauch von Übersetzungen bei der Lektüre anrichtet: man muß vorher wissen, wozu man überhaupt fremde, z. B. altklassische Schriftsteller liest. — „Was nutzen Eisenbahnen?“ Wem? wofür? für welchen Zweck an sich? „Welche Vorteile bietet eine große Stadt?“ Wem? für welche Ziele? „Die Bedeutung der Schreibekunst“: für die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts überhaupt? für die Industrie? den Handel? für wissenschaftliche Studien? (vgl. S. 46 Anm. 3.)

Der proprädeutische Unterricht sieht sich an dieser Stelle genötigt, dem Schüler soviel gemeinverständliche Weisungen aus dem Bereiche der Güterlehre mitzuteilen, als erforderlich ist, um ihn über unbestimmtes, widerspruchsvolles Hin- und Hergerede hinauszuhoben.

## 29.

Der absolute Zweck wäre das „höchste Gut“. Was ist sein Inhalt? Die Menschen sagen wohl, es sei die Seligkeit (*Eὐδαιμονία*)<sup>1)</sup>; aber worin sie bestehe, darin gehen ihre Urteile sofort auseinander. Die einen suchen sie in diesem, die andern in jenem Leben; jene finden sie entweder in der sinnlichen oder der geistigen Lust oder im Reichtum oder in der Ehre oder in der „Tugend“ oder in dem auf dem Bewußtsein gewissenhafter Pflichterfüllung ruhenden Frieden der Seele. Was erfordert die Pflicht: Sichere Forderungen sind Gerechtigkeit, Billigkeit, Wohlthätigkeit. Manche sagen, sie fordere, daß man fortwährend den größtmöglichen Nutzen für die größtmögliche Anzahl von Menschen betreibe<sup>2)</sup>. Aber Nutzen ist ein relativer Begriff; so sieht man sich auf diesem Standpunkt wieder vor der Frage, wozu letztlich aller Nutzen

<sup>1)</sup> Vgl. Aristoteles' Nicom. Ethik I, 1 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. J. St. Mill Utilitarianism. W.W. deutsch I, 125 ff.



nutz sei; vor der Frage nach dem höchsten Gut. Manche 29.  
setzen das „höchste Gut“ als ein Ideal in die ferne Zukunft;  
es besteht ihnen etwa in der Überwindung der „Natur“ außer  
uns und in uns durch den Geist, der bloßen Natur durch den  
Geist der Humanität: sie nennen es mit wechselnden Namen  
regnum hominis, Kultur, Civilisation, Weltfrieden, Reich  
Gottes<sup>1)</sup>. — So gut es ist, die letzten Ziele im Kopfe zu haben  
und im Herzen zu hegen, so absurd wäre es, sie bei jeder  
Gelegenheit spielen zu lassen. Meistens ist der Hinweis auf  
untergeordnete Güter anerkannten Charakters nicht bloß ge-  
schmackvoller, sondern auch verständiger, weil wirksamer,  
überzeugender. Hohen Wert für durchschlagende und hand-  
greifliche Argumentation haben außer den schon hervorge-  
hobenen Pflichten der Gerechtigkeit und des Wohlwollens die  
Erhaltung und Pflege der Gesundheit des Einzelnen und der  
Gesellschaft; das Interesse (die Ehre, die Macht) des Staates  
(der Nation, des Vaterlandes), die Erhöhung des National-  
wohlstandes und die intellektuelle und moralische Bildung<sup>2)</sup>  
des Einzelnen und der Gesellschaft.<sup>3)</sup>

Es bedarf wohl kaum der Erinnerung, daß es auch hier  
immer rätlich und oft unerläßlich ist, die Contraria mitzube-

<sup>1)</sup> Vgl. Bacon Nov. Org. I, 3. Condorcet, Tableau des progrès de  
l'esprit humain. Kant: Ideen zu einer Weltgeschichte in weltbürger-  
licher Absicht (Werke VII, 313 ff.). Kritik der Urteilskraft § 82 f.  
Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, drittes Stück:  
Der Sieg des guten Prinzips über das böse und die Gründung eines  
Reiches Gottes auf Erden. Zum ewigen Frieden (Werke VII, 229 ff.).  
Unten S. 162 Anm. 2.

<sup>2)</sup> Für diesen Punkt giebt dem Lehrer recht Instruktives und Wohl-  
durchdachtes Deinhardt in seinen „Kleinen Schriften“ S. 135 ff.; u. a.  
über die „bildende“ Kraft der alten Sprachen und Klassiker, z. B. des  
Homer; über die Bedeutung des deutschen Aufsatzes für die „Bildung“;  
über den bloß relativen Wert der „formalen Bildung“ (sie suchten  
auch die Sophisten; sie erstreben auch die Jesuiten; man kann mit ihr  
auch unsittlichen Zwecken dienen); über die Verwechselung von Ge-  
lehrsamkeit und Bildung; über die unendliche Vervollkommnungs-  
fähigkeit der Bildung der Einzelnen und der Menschheit. Vgl. auch  
Lazarus, Leben der Seele. 2. Aufl. I.

<sup>3)</sup> [Vgl. des Verfassers philosophische Pflichtenlehre in seinem Werke  
„Idealismus und Positivismus“ Bd. III, S. 239 ff.]



29. 30. denken. Aufgabe jeder praktischen Erwägung ist nicht bloß, wie das Gute zu fördern sei, sondern ebenso sehr, wie das Übel, das physische wie das moralische, immer mehr zu überwinden sein möchte<sup>1)</sup>.

## § 6. Urteile. Beweis oder Widerlegung derselben.

### 30.

Jedes einheitliche Thema assertorischen Charakters spricht, nachdem es auf seine natürlichen Voraussetzungen gestellt ist, nach Nr. 11f. ein thematisches Prädikat einem thematischen Subjekt zu oder ab. Was von beiden gelten solle, soll untersucht und das Ergebnis durch Beweis erhärtet werden. Zunächst steht die Frage, ob dieses Prädikat diesem Subjekt zugeteilt werden darf oder nicht. Ist es wahr oder nicht, daß Klopstock allgemein gelobt zu werden verdient? daß die Poesie belehrender ist als die Geschichte? daß Sophokles' Philoktet ein dramatisches Meisterwerk ist? an Christiano concessum sit militare? u. s. w. Die Assertion wird „problematisch“; die positive oder negative Aussage muß als gültig erwiesen, ihr kontradiktorisches Gegenteil als ungültig widerlegt werden.

Berufung auf Auctoritäten (Testimonia) ist nur Surrogat für einen Beweis; und stünden sie noch so hoch und wären sie noch so zahlreich, sie können da, wo es sich ernstlich um Überzeugung und nicht bloß um Überredung und praktisch vorhaltige Beruhigung handelt, der Kraft wirklich objektiver Argumente nicht die Wage halten; sie sind aber von Wert als nachträgliche Belege des anderweit durch wirklichen Beweis Erbrachten; sie geben eine gewisse Gewähr (*σημεῖον*)<sup>2)</sup>, daß in der Ausspinnung der sachlichen Argumentation keine Fehler mit untergelaufen sind.

An sich ungenügend ist auch der Beweis per analogiam und per exempla. So viel subjektives Zutrauen es gewähren

---

<sup>1)</sup> Vgl. Aristot. Top. VI, 9. 147a. 33 ff. und zu dem ganzen locus über den Nutzen Aristot. Rhet. I, 4 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 150 f.



mag, in einer Reihe von Anwendungsfällen gerade denselben <sup>30.</sup> und unter ähnlichen Umständen einen ähnlichen Zusammenhang von Begriffsinhalten, wie er in der thematischen Assertion behauptet wird, anzutreffen; wie viel Anreiz auch und Belebung der beweissuchenden Meditation aus der Reflexion auf die einzelnen Fälle, auf das Analoge oder Konträre erwachsen mag — wir haben diese Punkte hinreichend entwickelt —: logische Bündigkeit wird weder durch einige wirkliche Bestätigungen, noch durch bloße Übertragung des Ähnlichen auf Ähnliches, weder durch ein paar positive Instanzen, noch durch proportionale Ansätze erreicht. Man bedarf zur völligen Erhärtung immer noch hier der Erschöpfung der Fälle und dort der Reduktion der beiden in Vergleich gebrachten Verhältnisse unter ein höheres Allgemeines, das dem einen wie dem andern seine Gültigkeit verleiht<sup>1)</sup>.

Ein wirklicher Beweis kann schlechterdings nur aus den inneren logischen und realen Verhältnissen der im thematischen Subjekt und Prädikat enthaltenen Vorstellungen resp. Individuen folgen. Es muß im ganzen erwartet werden, daß die bisherigen Anweisungen über Zerlegung und Distinktion des Inhalts und Umfangs der kardinalen Begriffseinheiten, über Sub- und Koordination, über Induktion und Deduktion, Ursache und Wirkung den Stoff für stringente Beweis- und Widerlegungsformen beizutreiben im stande sein müssen. Wir sind allen Ernstes dieser Meinung<sup>2)</sup>, Und wir möchten, ehe wir zur Bewährung dieser Behauptung, welche schneller, als man vielleicht vermutete, die theoretischen Vorschriften über Inventio zu Ende bringt, einige Beispiele geradezu darauf hin durchprobieren, was mit den angegebenen Werkzeugen auszurichten sei: wir möchten vorher nur einige der Hauptmöglichkeiten der Subjekts- und Prädikatsrelation, auf welche die den Beweis her-spinnende Untersuchung zu achten hat, auseinanderlegen, um noch einmal im allgemeinen auf die Beweisfundstätten hinzudeuten.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Lotze, Logik 1874, S. 276 ff.

<sup>2)</sup> [Freilich: „Oft lassen uns, wo es gilt, Gründe zu entwickeln, all die angegebenen Mittel im Stich, so daß das freie Nachdenken allein zum Ziele führen kann.“ O. Apelt a. a. O. S. 782.]



30. 1. Es kann behauptet werden, das Prädikat sei dem Inhalt nach mit dem Subjekt äquivalent, identisch, ein wirkliches Synonymon desselben; nur Analysis, resp. Definition beider könnte den Beweis erbringen. Handelt es sich dabei um einen von ein und demselben Schriftsteller oder innerhalb derselben Litteratursphäre doppelt bezeichneten Begriff, so würde der induktive Nachweis zur Seite gehen müssen, daß überall, wo der eine Terminus steht, auch der andere völlig gleichwertig in den Zusammenhang passen würde. Es ist schon gesagt, daß der Definitionssatz selbst eine solche Äquivalenz zwischen Definitum und Definiens herzustellen strebt. Vgl. S. 126.

2. Nur ein besonderer Fall eines solchen Satzes mit Inhaltsidentität von Subjekt und Prädikat ist es, wenn nicht derselbe Begriff, sondern dasselbe Individuum durch Subjekts- und Prädikatsausdruck verschieden bezeichnet wird; z. B. wenn behauptet wird, daß der schwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans identisch sei mit dem gefallenen Talbot. Die Identität, die hier nur aus den Absichten des Dichters abgeleitet werden kann, muß sonst aus dem, was an einem Individuum für wesentlich und charakteristisch gelten soll, gewonnen werden. Dem Subjekt pflegt irgend eine äußerliche Bezeichnungsweise zuzufallen, und es wird nun behauptet, daß der äußerlich so determinierte Gegenstand mit dem im Prädikat innerlicher und wesentlicher Bezeichneten identisch sei: dies ist Sokrates; Berlin ist die Hauptstadt Preussens. Leise führen Beispiele dieser Art in den Fall über, wo

3. nur Äquivalenz des Umfangs behauptet wird. Das Prädikat ist ein Proprium des Subjekts, wie z. B. das Quantitätsverhältnis zwischen den Seitenquadraten, das der Pythagoreische Lehrsatz ausspricht, ein Proprium des rechtwinkligen Dreiecks ist. Oder eine vorher begrifflich determinierte Stelle wird nur gerade durch ein bestimmtes Individuum, oder eine äußerlich gegebene Determination nur gerade durch einen bestimmten Begriffsinhalt gedeckt. Ein Fall der ersten Art ist Ciceros in der Rede de imperio Cn. Pompeji bewiesene Behauptung, daß die Stelle des eligendus imperatur nur durch Pompejus besetzbar sei; für den andern Fall kann etwa das



Sprichwort: Müßiggang ist aller Laster Anfang als Beispiel dienen<sup>1)</sup>. Vgl. S. 109. Sätze dieser Art lassen sich wie die beiden ersten Formen nach logischem Recht simpliciter konvertieren. Der Beweis unterscheidet sich von den folgenden Formen nur dadurch, daß auch die Umkehrung bewiesen werden muß; solche Sätze enthalten also eigentlich zwei Behauptungen.

Ist das Prädikat dem Subjekt übergeordnet, d. h. wird keine ausschließliche Beziehung des ersteren auf das letztere in Anspruch genommen, so sind mehrere Fälle möglich, je nachdem das Prädikat derselben oder einer anderen Kategorie angehört, ein konstitutives oder konsekutives Merkmal, in letzterem Falle eine direkte oder indirekte Folge bezeichnet.

4. Soll das Subjekt als Art oder Individuum in den logischen oder realen Umfang des Prädikats fallen, so ist auf die bezüglichen Subordinationsverhältnisse, auf die Ausdehnung des Umfangs zu reflektieren. Kann der Dichter als solcher Philosoph sein? Für den gewiß nicht, der begriffen hat, welches die konstitutiven Funktionen des einen und des andern sind; daß der eine ästhetisch interessieren, reizen, rühren, ergötzen, der andere forschen resp. belehren will; die Inhalte schließen sich so sehr aus, daß die Umfänge nirgends anders als *κατὰ συμβεβηχός*, zufällig koinzidieren können. — Ist Sokrates ein tragischer Charakter? Es wird darauf ankommen, zu untersuchen, welches die Ingredienzien eines solchen Charakters sind (Analysis), um unter voller Vergegenwärtigung des historischen Sokrates das Maß der Koinzidenz zu erwägen. So beweist Cicero, daß Pompejus ein bonus imperator sei, indem er alle virtutes eines solchen an ihm aufzeigt.

5. Sätze wie: Tyrannen sind beklagenswert; *Ἡ ἀρετὴ διδακτόν* (*αἰρετόν*); Vielen gefallen ist schlimm; Reine Menschlichkeit heilt die größten ethischen Gebrechen; Cajus muß ins Bett; Don Cesar kann das Leben nicht länger ertragen; *Ποίησις ἱστορίας φιλοσοφώτερον*; Lessing verstand sich besser auf die Poesie als der Graf Caylus — subsumieren nicht sowohl unter einen Gattungsbegriff, als daß sie wirklich absolut

---

<sup>1)</sup> [Vgl. jedoch O. Apelt a. a. O. S. 779.]



30. oder comparativ prädizieren, indem sie von konkreten oder abstrakten Substantivis, wirklichen oder fiktiven Substanzen Eigenschaften, Thätigkeiten, Wirkungen aussagen (vgl. S. 107 ff.).

Die Beweisformen sind hier mannigfaltig. Entweder ergibt sich das Prädikat direkt aus der Analysis des Subjekts, indem es mit zu seinen Konstituentien gehört; oder es ist ein wie auch immer schon gewonnenes, anerkanntes oder leicht nachweisbares, direktes oder indirektes Consecutivum eines solchen. Man sieht sich auf alle Fälle an Inhaltsanalyse des Subjekts und Erwägung der kausalen Relationen gewiesen; bei günstigen oder abgünstigen Werturteilen zugleich an die Vergegenwärtigung anerkannter Güter und Übel.

Wer beweisen will, daß vielen gefallen schlimm ist, daß Despotismus den Despoten selbst unglücklich macht, der wird die Gefallsucht und den Despotismus ihrem Begriffsinhalt und ihren realen Folgen nach ausdenken müssen, um sie Glücksgütern und Leiden, deren Kraft er abzuschätzen weiß, gegenüberzuhalten<sup>1)</sup>. Oder das Prädikat kommt dem Subjekt zu, weil es einem ihm übergeordneten Begriff zukommt: Dictum de omni. Man definiere den Subjektsbegriff dem thematisch vorausgesetzten oder einem allgemein anerkannten System gemäß, so wird die Gattung hervortreten, von der das Prädikat gilt, das nun nach logischer Subordinationskonsequenz<sup>2)</sup> natürlich auch von der Art gilt. Es wird unter Umständen Schwierigkeiten machen, das übergeordnete Subjekt zu finden, das dem vorliegenden das Prädikat sichert oder aberkennt. Vgl. die Manipulation, welche Platon im Menon (86 d.) „ἐξ ὑποθέσεως“ anstellt, um der Tugend die Lehrbarkeit zu vindizieren.

Das Prädikat kommt dem Subjekt auch zu, wenn es konsekutives Merkmal oder anerkannte Folge eines von dem Subjekt absolut oder unter der hic et nunc statuierten Bedingung und Einschränkung gültigen Prädikats ist: Nota notae est nota rei ipsius. Warum muß Cajus ins Bett? Weil er (hic et nunc)

<sup>1)</sup> Vgl. Kant a. a. O. IV, 411; unten No. 31 i.; 70 b.

<sup>2)</sup> Gelegentlich wird auch ein Schluss a minori ad majus und umgekehrt gestattet sein, wenn man über die logische Tragweite des graduellen Unterschieds richtige und saubere Begriffe hat.



Fieber hat. Es ist ausgemachter Erfahrungssatz, daß es 30. Fiebernden gut ist, ins Bett zu gehen.

Ist die Prädizierung weder direkt noch indirekt in dem Inhalt des Subjekts oder seines Gattungsbegriffs oder ihrer notwendigen Folgen begründet, so ist das Urteil vielleicht zu erweisen, indem man es als von allen Arten des Subjekts gültig aufzeigt; oder indem man disjunktiv die möglichen Prädikatsformen zusammenstellt und per exclusionem die Alleingültigkeit der einen Art in Beziehung auf dieses Subjekt indirekt erschließt. Divisio ist beidemale der Zauberstab, der den Argumentationsstoff beibringt. Don Cesar fragt etwa, welche Mittel Glaube und Erfahrung der Menschen kenne, um so schwere Gewissenslast, als er auf sich geladen hat, zu sühnen: er findet, daß sie alle der Tiefe seines Schuldbewusstseins gegenüber unzureichend sind; so bleibt ihm nichts anderes als der Tod; Ergebnis: Ich muß sterben. Vgl. No. 73a.<sup>1)</sup>

Für die Widerlegung des positiven und den Erweis des negativen Urteils kommt außer der direkt nachweisbaren Nichtkoinzidenz des Inhalts des Prädikats mit dem ganzen oder geteilten Inhalt des Subjekts oder der Inkongruenz des Subjektsumfangs mit dem ganzen oder geteilten Umfang des Prädikats, sowie außer der Subsumtion des Subjekts unter Gattungsbegriffe<sup>2)</sup>, die das Prädikat ausschließen, vorzüglich die Erwägung der Folgebegriffe<sup>3)</sup> in Betracht. Wer der Behauptung von der Wirkungsfähigkeit eines Subjekts (einer Person oder Sache) oder der Ausführbarkeit einer Handlung gegenüberstellt die Aufzählung von *condiciones sine quibus*, z. B. von notwendig unter jener Annahme vorauszusetzenden Herstellungsmitteln, welche bekannten Thatsachen, z. B. der Leistungsfähigkeit des verfügbaren Apparats, oder notorischen Hinderungen oder anerkannten Naturgesetzen widersprechen; wer

---

<sup>1)</sup> Vgl. noch No. 65 b die Formen, in denen der Beweis des Gedankens läuft: Göthes Kunststudien nutzten seinem Dichterberuf. Eine *condicio sine qua non* ist apodiktisch einer Wirkung gleichwertig; auf beide kann von der Sache aus geschlossen werden; andererseits vgl. S. 150.

<sup>2)</sup> und eventuell einer Anwendung des *a minori ad majus*.

<sup>3)</sup> Vgl. S. 152 Anm. 2.



30. einem praktischen Rat die direkten oder indirekten nachteiligen Folgen gegenüberstellt, welche, nach den Gesetzen der Agathologie<sup>1)</sup> und praktischen Perspektive<sup>2)</sup> gemessen, den materiellen oder geistigen Vorteil überragen: der wird Behauptungen solcher Art widerlegt haben<sup>3)</sup>.

Es bedarf wohl kaum der Erinnerung, 1. daß nachgewiesene Inhaltskoinzidenz und Umfangskongruenz von Subjekt und Prädikat, beides in der angegebenen Ausdehnung<sup>4)</sup>, zu universalen assertorischen Urteilen führt, und daß diese auch in

---

<sup>1)</sup> Vgl. J. H. Lambert (Neues Organon 1764, Alethiologie § 107 ff. Architektonik 1771 I, 81): Die verschiedenen Stufen des Guten gehen von 0 bis  $\infty$ . Das Gute hat mehrere Dimensionen. Es kann der Summe nach größer und ausgebreiteter sein; es kann der Dauer nach größer und anhaltender sein; es kann auch intensive größer, das will sagen, an sich wichtiger sein. Der Wille richtet sich nach diesen Stufen und begehrt das, was ihm der Verstand nach allen drei Dimensionen als besser vorstellt. Auch die Triebfedern des Willens lassen sich gleich Kräften, die im Raume wirken, ausmessen u. s. w. Vgl. Leibniz Nouv. essais, Opp. ed. Erdmann S. 266 b.

<sup>2)</sup> Vgl. Leibniz Nouv. Essais II, 21. 62 ff., ed. Erdm. 265 a ff. Il y a quelque convenance ici entre la distance des lieux et celle des temps. Mais il y a cette différence aussi, que les objets visibles diminuent leur action sur la vue à peu près à proportion de la distance, et il n'en est pas de même à l'égard des objets à venir, qui agissent sur l'imagination et l'esprit . . . une petite distance des temps nous dérobe entièrement l'avenir . . . Ähnlich schon Platon, Protagoras 356 CD. Philebus 41 E. 42 AB. Lotze, Logik 1874, S. 268: „Alle mikroskopisch erkennbaren Nebenwirkungen oder auf Jahrhunderte hinaus alle Folgen unseres heutigen Handelns in Betracht ziehen zu wollen, ist superciliöse Pedanterie; zur Vermeidung kleiner Nachteile wird man neue Entschlüsse fassen, und die fernste Zukunft hat für sich selbst zu sorgen.“ — Doch ist nicht abzusehen, wie weit der Mensch seine praktischen Prämeditationen und vorausschauenden Berechnungen und Rücksichtnahmen mit fortschreitender Ausbildung des Verstandes, der Naturbeherrschung und des unpersönlichen Interesses noch treiben werde; jedenfalls ist jede frühzeitige Selbstbescheidung auch hier ebenso inhuman wie unmoralisch.

<sup>3)</sup> Vgl. in Lotzes Logik 1874, S. 260 ff. die acht „Formen des (direkten und indirekten) Beweises“ für allgemeine „eines Beweises würdige“ Sätze; und Aristot. Top. II, 4. 111 b. 17 ff.

<sup>4)</sup> jene seitens des ganzen Prädikatsgehalts mit wenigstens einem Teil des Subjektsinhalts; diese seitens des ganzen Subjekts mit mindestens einem Teil der Prädikatssphäre.



apodiktischer Form ausgesprochen werden können, weil eine 30.  
behauptete und als absolut gültig erwiesene Urteilsverknüpfung  
ebenso sehr faktisch wie notwendig ist<sup>1)</sup>; 2. daß der Nach-  
weis bloß partiellen Zusammenfallens des Prädikatsinhalts mit  
dem Inhalte des Subjekts einer Widerlegung des bezüglichen  
Satzes und einer Erhärtung des korrelaten negativen Urteils  
gleichkommt; 3. daß die Kongruenz nur des partiellen Subjekts-  
umfangs mit dem totalen oder partiellen Prädikatsumfang einem  
„partikularen“ oder „hypothetischen“ Urteil entspricht,  
dem ein Möglichkeitsurteil äquivalent ist: es ist gleich-  
wertig, ob ich sage: Einige (manche, viele) S sind P<sup>2)</sup> oder:  
Oft, unter solchen und solchen Bedingungen ist  $S = P$ ; oder  
S kann P sein<sup>3)</sup>; doch gehört das „Können“ und „Möglich  
sein“ zu den Vorsicht gebietendsten Homonymis<sup>4)</sup>; 4. daß

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 178.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 74. Anm. 2.

<sup>3)</sup> [Vgl. jedoch Apelt a. a. O. S. 779 f.]

<sup>4)</sup> Abgesehen von dem Falle, wo das Können auf die Realpotenz,  
die physische Dynamik (Leistungsfähigkeit) geht (vgl. No. 27 S. 150),  
bezeichnet es unter anderm neben der bekannten partialen oder bedingten  
Gültigkeit einer Satzverbindung auch die noch nicht untersuchte, bloß  
problematisch gesetzte Subjekts- und Prädikatsverknüpfung. In anderm  
Sinne wird gesagt: „Die Tugend kann lehrbar sein“ von dem, welcher  
den Sachverhalt noch nicht untersucht hat und vorläufig nichts Bündiges  
dagegen einzuwenden weiß; in anderm Sinne von dem, der eingesehen  
hat, daß einige Tugenden (z. B. die *φρόνησις*) oder daß Tugenden über-  
haupt, wenn gewisse Vorbedingungen (z. B. angemessene Anlagen  
und guter Wille) vorhanden sind, lehrbar seien. Aber es ist auch deut-  
lich, wie leicht die vage Möglichkeit des bloß problematischen Urteils  
in die bestimmtere schon erkannter wenigstens partieller Gültigkeit durch  
Auffindung auch nur eines triftigen Beispiels übergehen kann. S. o. 4  
und was Lotze a. a. O. S. 260 f. über „Rechtfertigung eines Begriffes“  
beibringt. — Da übrigens die physische Potenz eine der Bedingungen ist,  
durch deren naturgesetzliche Kompletierung jederzeit eine bestimmte  
Wirkung erzielt wird, so ist ersichtlich, wie leicht andererseits auch die  
dynamische Möglichkeit in die logische, die den durch Bedingungen kom-  
pletierten hypothetischen Sätzen äquivalent ist, überzugehen vermag;  
es ist abzusehen, wie häufig das Können in beiden Farben schillern  
werde. — Wenn für einen Einfall (problematischen Ansatz) positiv nichts  
weiter spricht als seine Denkbarekeit, so ist er bloß logisch (abstrakt)  
möglich; widerspricht er sogar dem logischen Grundprinzip der Identität,  
so ist er absolut unmöglich. — Neben der physischen Möglichkeit ist



30. 31a. um Möglichkeitsurteile zu erweisen, schon jedes beliebige Beispiel aus der Sphäre des Subjekts zureicht<sup>1)</sup>; ebenso wie daß 5. jedes beliebige gegensinnige Beispiel den Satz widerlegen kann.

Ich gehe nunmehr zur Illustration der theoretischen Weisungen durch Beispiele jenes allgemeinen Charakters über, der S. 23 angegeben ist.

### 31.

a) Thema: Es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist. (Fichte).

Vgl. No. 18. „Immer und notwendig“, d. h. notwendig, daher immer; vgl. was S. 163 über die Äquivalenz von Notwendigkeit und voller Allgemeinheit gesagt ist; „notwendig“; d. h. es folgt notwendig solcher Sieg aus dem Wesen der Begeisterung in ihrem Kraftverhältnis (S. 150) zur Nichtbegeisterung. Was ist Begeisterung? Erklärung, ab etymologia<sup>2)</sup>! begeistern; vgl. die ähnlichen, analogen Bildungen: bezeichnen, beleben, beruhigen, beflügeln; also begeistern = mit Geist versehen. Mit welchem Geiste? Orientierung an Beispielen! (S. 134.) Leonidas, Luther, Winckelmann, Schiller, Fichte selbst; was ist das durchgehend Gleiche? Unterordnung unter einen Gattungsbegriff: Erregung der Seele, gehobene Stimmung (die, in der der Mensch wie von einem Geiste beherrscht erscheint). Genetische Defi-

---

noch auf die moralische zu achten; vieles ist physisch möglich, es könnte unter Umständen wirklich werden, wenn es nicht moralisch unerlaubt, moralisch unmöglich wäre; daß es unter unsittlichen Verhältnissen gleichwohl wirklich wird, versteht sich von selbst.

<sup>1)</sup> Mit Hinzunahme der Bestätigung steigt die bloße Möglichkeit zur Wahrscheinlichkeit. Genauer nennen wir dasjenige wahrscheinlich, wobei der Bruch, der das Verhältnis der günstigen gegen die überhaupt möglichen Fälle ausdrückt, größer als  $\frac{1}{2}$  ist. Um also Wahrscheinlichkeitsurteile zu erweisen, ist es nötig, über das Verhältnis der günstigen und möglichen Fälle eine richtige Vorstellung gewinnen und nachweisen zu können, daß dieses Verhältnis der angegebenen Art ist.

<sup>2)</sup> Vgl. R. Agricola de inventione dial. I, 5. Oben S. 136 und Der deutsche Unt.<sup>2</sup> S. 185; andererseits Herbart WW. XII, 481 (Vorstellung).



nition! Ursachen der Begeisterung! Verwandte Begriffe: 31 a. Entzücken, Beseligung (Unterschied! passiv — aktiv; rezeptiv — produktiv); Taumel; Sinnenrausch (nur materielle und vorübergehende Erregung); Schwärmerei (krankhafte Erregung durch ein Trugbild der Einbildungskraft, ohne kräftige Anspannung); Fanatismus (rasend in der Wirkung, unbedenklich in der Wahl der Mittel). Gegensatz: Kalte, utilitaristische Berechnung, rohe Gewalt. Also Definition! Das völlige Eingenommensein von einer hohen, sittlichen Idee; (vgl. Otfried Müller in der Griechischen Litteraturgeschichte über Sophokles' Antigone). Kurze Charakteristik des Begeisterten: Nichts herrscht und waltet im Herzen als sie; sie reißt den Menschen wie im Sturme fort; sie beflügelt seinen Lauf; es ist als be-seelte ihn ein übermenschlicher Dämon.

Arten der Begeisterung: a) Kämpfende, b) schaffende. Nur von der ersten ist zunächst hier die Rede; vgl. aber S. 68 f.: Sieg auch in der Konkurrenz der schaffenden Talente. — Nichtbegeisterung; positive Ausdeutung (S. 146. 111)! S. o. Gegensatz!

Worin liegt die Stärke der Begeisterung? Vorläufige Orientierung an Beispielen<sup>1)</sup>: für den Fichtischen Satz sprechen u. a. die Perserkriege, die deutschen Befreiungskriege; dagegen scheinen z. B. zu sprechen: die vergeblichen Freiheitsanstrengungen der Polen. —

Similia! Recht siegt über Macht; Recht muß doch Recht bleiben (Unterschied!). Contrarium: „the preservation of favoured races in the struggle of life“.

Siegt also „notwendig und immer“ die Begeisterung? Sie erhöht die vorhandene Kraft, steigert sie, spannt sie über das gewöhnliche Maß, gibt ihr eine einseitige Richtung. Sie vervielfältigt die Kräfte, sie weckt neue, ungeahnte Fähigkeiten; welche? Schnelligkeit im Auffinden und Kombinieren, Selbstvertrauen, Mut, harte Konsequenz. Sie

---

<sup>1)</sup> Vgl. oben S. 67; und Lotze a. a. O. S. 262: „Haben die Begriffe, die in dem allgemeinen Satze T verbunden sind, die nötige Bestimmtheit und Gültigkeit (vgl. ebenda S. 261), so wird man sich dennoch auf einen Beweis . . . nicht eher einlassen, bis man sich einige vorläufige Bürgschaft für seine thatsächliche Geltung verschafft hat“ u. s. w.



31a-c. folgt unbeirrt und ohne Schwanken dem einen Ziel. Sie scheut nicht Gefahr und Anstrengung. Selbst das Leben wird für die Idee, von der der Mensch beseelt, begeistert ist, in die Schanze geschlagen. Die Idee ist ihr höher als alles.

Sie wächst mit der Grösse der Gefahr; Widerstand reizt sie immer mehr, Niederlagen bändigen sie nicht; durch den Erfolg wird sie, wie die Flamme in dem Zuge, den sie selbst erzeugt, immer gewaltiger. Sie reißt alles ringsum, auch den Trägsten und Gleichgültigsten, mit sich fort. Sie siegt. Vor ihrer Allgewalt gerät der Feind, dessen niedrige Interessen (Gegensatz; welche zum Beispiel?) dieselbe Kraft nicht aufzubringen vermögen, in die Flucht. Die Besonnenheit verläßt ihn. Wirbelnd in dämonischem Ungestüm fährt die Begeisterung über ihn hin. Sie muß siegen. Warum also?

b) Thema: *Honestum est laudari a laudato viro.*

No. 10: Was ist *honestum*? (S. 145 Anm. 2): nicht, sondern . . . Wer ist *laudatus vir*? Zusammenhang mit vorausgesetzten Gedanken (No. 11): Das Rechte geschieht von dem sittlichen Menschen nicht des Lobes wegen. Aber man darf gegen die Stimme des Lobes und Tadels auch nicht gleichgültig sein. Nicht jedes Lob ist zu beachten, nicht jedes Lob ist rühmlich. Das Lob intriganter, schlecht beleumundeter Menschen muß sogar mißtrauisch gegen uns selbst machen. Wenn Ungekannte, Ungenannte loben, so ist es auch von zweifelhaftem Wert: manche thun es in Hoffnung auf das *manus manum lavat*. Rühmlich ist das Lob dessen, der selbst in einer Sache rühmlich bekannt ist. (Was ist thematisches Subjekt? und was Prädikat?) — Warum?

Die Gründe müssen in dem Wesen des *laudatus vir* und des *honestum* liegen. Er versteht die Sache; er kann und er will gerecht loben. Sein Lob ist frei, ohne Nebenzwecke (welche?); angemessen, urteilsvoll. Das ist wirkliche Ehre. Logau: Wer andre loben will, muß selber lüblich sein; sonst kommt das Loben leicht mit Schänden überein.

c) Thema: Wen Gott lieb hat, den züchtigt er (Hebräerbrief).

No. 11: Freude und Lust der natürliche Wunsch alles



Lebendigen; die Seligkeit, den vollkommensten Zustand <sup>31 c. d.</sup> (S. 154 f.), denkt man sich gewöhnlich als die höchste, dauerndste Freude. Wen Gott lieb hat, dem gibt er Glück und Seligkeit. Leid ist Strafe Gottes, Zeichen seiner Unzufriedenheit. Gegen diese „gewöhnliche“ Ansicht setzt sich das Thema: Wen Gott lieb hat, gerade den züchtigt er.

No. 10: Leiden, Übel sind wohlthätige Zucht- und Erziehungsmittel.

Widerlegt müssen werden zwei Contraria.

1. „Dauernde Freude das höchste Glück.“ Nein! Folgen!: Selbstsucht, weltliches Wesen; Unthätigkeit, Unempfindlichkeit und Hartherzigkeit, Kälte, Trotz, Hochmut. Also Gefahren für die Güter der Seele.

2. „Das Leid ist für jeden in gewisser Weise ein Glück.“ Nein! Wem nicht? Es wirkt nur nachteilig: a) auf sehr schwächliche Wesen, die im Unglück nirgends einen Halt finden. Welches sind hier die Folgen? Sie werden krankhaft gereizt, trübsinnig, verstört, gedrückt, verschlossen, verzweifelt. Nachteilig ist der Schmerz b) auch für ganz verlorene Gemüter. Folgen: Sie werden verstockt, wild, trotzig, verbissen, zerfallen mit sich und der Welt.

Aber wahrhaft wohlthätig ist Leid und Schmerz, Trübsal und Entbehrung für gesunde und ihrer ganzen Anlage nach edle Naturen, für die „Kinder Gottes“. Manche ungezügelte, weltliche Begierde wird gebändigt. Der Geist kehrt in sich selbst ein, sammelt sich; die Zerstreuungen schwinden. Man lernt ernstlich, kräftig arbeiten. Man empfindet anderer Leid wieder mit, die harte Rinde des Herzens schmilzt. Der Schmerz erhebt von dem Niedrigen, Gewöhnlichen zu dem Ewigen und Unvergänglichen.

d) Thema: Labor voluptasque, dissimillima natura, naturali quadam inter se societate sunt juncta (Livius V, 4).

No. 5: Labor voluptasque; zwei Contraria; aber „juncta“ und „naturali“ societate.

Erklärung der beiden Contraria zu gegenseitiger Beleuchtung. Eine Teilvorstellung tritt bei dem einen Gliede der Syzygie hervor; sofort muß man spüren, ob sich nicht etwas



- 31d. Analoges im entgegengesetzten Gliede auffinden läßt. Voluptas übrigens von vornherein verständlicher als labor. Definition von labor! Überwindung einer wirtschaftlichen Hemmung? Verausgabung von physischer Kraft?

Grundlegender Gegensatz: Spontaneität — Rezeptivität; Leistung — Genuß. Derivata: „hart, streng, bitter, lästig“ — „weich, süß, angenehm“; Mittel — Selbstzweck; Unterordnung unter ein noch zu erreichendes Ziel — egoistische Befriedigung an dem Moment; Pflicht, Zwang, Notwendigkeit — Neigung, freies Belieben<sup>1)</sup>.

Also dissimillima natura. Und doch: wenn man tiefer sieht (höherer Standpunkt), so findet man diese Gegensätze gerade von der Natur, die sie zu trennen schien, zu einer Einheit verbunden. — Eigentlich handelt es sich nur um diesen zweiten Gedanken, um das natürliche Band von Arbeit und Vergnügen; dieses Neue aber wird dem Alten, das ihm als Basis und Folie dienen muß, ausdrücklich gegenübergestellt.

Welches ist nun die naturalis quaedam societas? Man kann sie in fortlaufender Steigerung immer höher fassen.

---

<sup>1)</sup> Simile: Arbeit und Spiel. Was ergibt der Sprachgebrauch als Grundunterschied? Zwang — Freiheit; Konzentration — Zerstreuung; Zucht, Ordnung, Konstanz — Belieben, Willkür, Schwanken. Die einzige Rücksicht, die der Spielende nimmt, ist die auf seine Mitspieler; oft auch nur weil so allein das Spiel, seine Lust, Dauer hat; manchmal freilich auch aus gesellschaftlicher Liebenswürdigkeit. (Aber Spielregeln). — Einseitiger, angestrenzter Gebrauch der Kräfte zu einem nützlichen Zweck — zwecklose Übung beliebiger Kräfte; Ernst — Heiterkeit; Erfüllung von Aufgaben, Pflichten — Ausleben individueller Neigung. Der Arbeitende verlangt für Leistungen Gegenleistungen; Arbeit um Brot; um Verdienst; der Spielende spielt, um zu spielen. — Körperliche, geistige Arbeiten und Spiele. Spiel der Tiere. Kinder dürfen spielen; Männer sollen arbeiten: sie spielen nur zur Erholung. — Ballspiel, Billard, Schach, Kartenspiel. — Kritik des Sprachgebrauchs von den konträren Grundbegriffen aus: „Spiel und Tanz“; Tanz kein Spiel? Wie ähnlich ist in jeder Beziehung die Konversation dem Spiel! Spieler von Profession, Spiel um Geld: Mißbräuchliche Vermischung von Spiel und Arbeit. — Stellung des Spiels bei Spartanern und Athenern. Vgl. Schiller, Briefe über ästhetische Erziehung, Brief 14 ff. [Lazarus, Die Reize des Spiels, Berlin 1884].



Sie liegt 1. in der Sehnsucht von der Arbeit nach Vergnügen, von dem Vergnügen nach Arbeit. Die Arbeit ist naturnotwendiges Korrelat des Vergnügens. 2. Das Vergnügen, das der Arbeit folgt, erfrischt zu neuer Arbeit; und in der Arbeit spornt das Vergnügen, das als Ziel winkt. 3. Die Arbeit allein ermöglicht immer frisches Vergnügen. Ein aus reinen Vergnügungen bestehendes Spiel ohne weiteren Zweck stumpft ab, führt zum Verbrauch aller Empfindungsfähigkeit, zur Blasiertheit und schliesslich zu sozialer Verkrüppelung und heilsamer Vernichtung. 4) Die Arbeit gibt die Mittel zum Vergnügen: die Arbeit des Einzelnen für den Einzelnen, die Arbeit der Gesamtheit für alle. 5. Die Resultate der Arbeit bereiten Vergnügen. 6. In der Arbeit selbst liegt ein Vergnügen. Lust und Liebe begleiten die nach Neigung gewählte Arbeit. Der Mensch freut sich, wenn er sie wachsen sieht, er freut sich bei jedem Anzeichen der Förderung, er freut sich der seiner Natur entsprechenden Kraftäufserung. Und wahrhaft menschliche Arbeit gedeiht nur unter der Sonne heiterer Befriedigung.

Similia: „Arbeit macht das Leben süß.“ „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell.“ „Müßiggang ist aller Laster Anfang.“

e) Thema: „Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, so führen über Strom und Hügel.“ Fischart. (No. 8.)

Analyse (No. 11).

Erstes Contrarium: Es giebt Leute, die meinen, nichts erringen zu können, weil es ihnen an Begabung fehlt, oder weil sie nicht in günstiger Vermögenslage sind, oder weil ihnen Umstände und böswillige Menschen hindernd im Wege stehen. Aber Fischart.

Zweites Contrarium: Wie geringschätzig urteilen manche über mühsamen Fleiß! „prosaisch, langweilig“; ja die Bibel legt mit der Arbeit im Schweißse des Angesichts einen Fluch auf die Menschen! Der „Arbeiter“ erscheint manchem wie ein Lasttier. Anders Fischart! wie „Flügel“!

Drittes Contrarium: Manche halten Arbeit und Fleiß zwar für geschickt, kleine Erfolge zu erringen; aber wahrhaft Großes, meinen sie, erwarte ganz andere Kräfte! Welche?



31e. f. Was ist nun jedesmal thematisches Subjekt und Prädikat (No. 12)?

Was heißt „über Strom und Hügel“?

Simile: Fleiß ist Genie. Vgl. No. 20 S. 109. No. 25 S. 133. Lessings Schlussbetrachtung zur Hamburgischen Dramaturgie.

Die Möglichkeit, alle Hindernisse (Arten! Gruppen!) zu überwinden, muß in dem Wesen der „fleißigen Arbeit“ begründet liegen. Vgl. oben a.

f) Thema: Gehn hat wohl so viel ausgerichtet als laufen (Fischart).

Them. Substrat: Ausrichten. Was richtet etwas aus? Erklärung! Die Leute sagen: „laufen“ (Contrarium, Voraussetzung). Fischart: „wohl so viel“ als laufen das „Gehn“. Was heißt: „wohl“? (vgl. S. 74).

Das bewährt sich 1. in der körperlichen Sphäre. Das „Gehn“ ist natürlicher, daher weniger schnell schwächend. Beim „Laufen“ treten viele Störungen ein: fallen, sich verwunden, sich verirren; man übersieht „Richtwege“; vielfach Ruhe nötig; also wird nicht einmal Zeit gespart; man läßt liegen, auch sonst verliert man leicht etwas. Krankheit häufige Folge. All das ergibt sich, wenn man sich den Lauf möglichst lebendig und anschaulich vorstellt und die Folgen erwägt.

Dagegen der Gehende! der ausreichendes, nicht erschöpfendes Tempo einhält! Er nimmt in seiner Ruhe immer den praktischen Weg, fragt an unsicheren Stellen, übersieht nichts Nötiges und Nützliches.

Also „wohl so viel“? Zufällig kann der Laufende einmal eher am Ziel sein; aber im ganzen: —

Übertragung auf 2. die geistige Sphäre. Wie stellt sich da der Gegensatz? Er muß verallgemeinert werden; hastige Eile und besonnene Ruhe! Es ist zu bedenken das Streben und Arbeiten einzelner, ganzer Stände und Völker. Streben nach Glück, materiellem Wohl oder nach Bildung.

Belege. Das Thema selbst ist schon ein Gleichnis. Testimonium und Gleichnis: Äsopische Fabel vom Esel und Windspiel. — Eile mit Weile! — Konkrete Fälle: Wett-



lauf. Der Kaufmann, der schnell reich werden will. Hausbau. 31f. g. Aneignung von Kenntnissen: Überlastung des Gedächtnisses; Verwirrung; vor lauter Hast übersieht man das Nächste; man „verliert“ fortwährend etwas; Krankheit. — Plebejer, Patrizier; Rom, Persien, Reformation, Revolution.

g) Wo viel Licht ist, ist auch starker Schatten. Goethe (Götz von Berlichingen). No. 30 S. 158 f.

Das Bild ist anschaulich vorzustellen, dann in begrifflichen Inhalt umzudeuten. — Der Behauptung des parallelen Nebeneinander von Licht und Schatten stehen die Ansichten gegenüber, die überall nur das eine oder das andere sehen (Optimismus, Pessimismus) oder das eine oder das andere in starkem Übergewicht. Unterschied nach den Lebensaltern: im rosigsten Licht malt sich die Jugend die Zukunft aus; der Greis *laudator temporis acti*. — Goethes Ansicht! die höhere des Mannes, der ebensoweit von jugendlicher Schwärmerei wie von seniler Verdrießlichkeit entfernt ist? Oder gehässige, übelwollende Beurteilung großer Erscheinungen?

Beispiele.

1. Einzelne: Alkibiades. — Alexander der Große: die maßlose Selbstvergötterung Folge des Bewußtseins der höheren Begabung. — Luther; Rousseau; Goethe; Napoleon.

2. Stände: Soldaten, Handwerker, Gelehrte, Beamte.

3. Völker: Die kunstliebende Nation der Griechen war weichlich und sinnlich (vgl. No. 55 c.); die beweglichen, geistreichen Franzosen sind leichtsinnig, flatterhaft und äußerlich (vgl. S. 10, Anm. 2, No. 79 m); der innerliche, gefühlsreiche Deutsche ist unpraktisch, voll unverbesserlicher „Ideologie“. Vgl. No. 66 c. 70 f.; Kant WW. IV, 446 ff.

4. Zeitalter: Reformation (Luther — Thomas Münzer, Bauernkrieg); französische Revolution; die deutsche „Aufklärungsperiode“, sie befreite von vielen „mittelalterlichen“ Fesseln (welchen?) des Verstandes; aber sie untergrub manches edle Gefühl, darunter nicht am wenigsten die Pietät, besonders den Sinn für liebevolle Vertiefung in die Geschichte.

Ist die Partitio: Altertum, Mittelalter, Neuzeit ergiebig?

Mit großen Gaben des Geistes ist häufig Haltlosigkeit des Charakters verbunden; Ehre hat unangenehme Lasten



31 g. h. im Gefolge, vgl. Gellerts Fabel „Das Füllen“; neben Tapferkeit und Mannhaftigkeit entwickelt sich häufig Rauheit und Härte.

Aus ein und derselben Wurzel entspriessen häufig beide Seiten:

Reichtum { Behaglichkeit, Sorglosigkeit u. s. w.  
              { Schwelgerei, Müßiggang u. s. w.

Zeit der Begeisterung { edle Thaten,  
                              { Schwärmerei, Fanatismus.

Bildung { Geschmack, Höflichkeit, Gesittung, Feinheit der  
              { Umgangsformen.  
              { Weichlichkeit, Schein der Tugend, Luxus, Unter-  
                  drückung der Natur.

Die Übersicht über das Konkrete muß zu der Ansicht führen, daß ein gewisser natürlicher, wie es scheint, notwendiger Zusammenhang zwischen den Licht- und Schatten-seiten des Menschenwesens obwaltet. Die größten Tugenden und die widerwärtigsten Fehler haben dieselbe Wurzel. Vielleicht ist diese Mischung aus der Endlichkeit und Mangelhaftigkeit alles Menschlichen abzuleiten. Oder sollten hervorragende lichtvolle Eigenschaften nur die Aufmerksamkeit auf die Schwächen, welche bei geringerer Beleuchtung, bei mittelmäßigeren Menschen nicht hervortreten, schärfen?

Lessing (XI, 31): Selige Männer! Die undankbaren Nachkommen sehen bei eurem Lichte und verachten euch!

h. Thema: Wer sich den Menschen nützlich machen will, muß doch zunächst sich ihnen gleichzustellen suchen. Schiller (Don Carlos).

Auf welchen „Voraussetzungen“ ruht das Thema?

Allgemeine Frage, der sich die vorliegende Behauptung unterordnet: Was muß der thun, der sich den Menschen nützlich machen will?

Die Weise, wie man „zunächst“ verfahren soll, setzt sich gegen das Contrarium. Dieses liegt in jener Scheu des Idealismus, seine „reinen“ Ziele mit den „unlautern“ Strebungen der realen Welt zu beflecken. Er fühlt zu aristokratisch, um sich auf das Gewöhnliche, „Gemeine“ und seine



unedlen Motive einzulassen. Gegen diesen Idealismus richtet sich der Idealist Schiller. Und er legt den Satz einem Idealisten, dem Marquis Posa, in den Mund. Es wird also die falsche Ansicht von ihrem eigenen Standpunkt aus bekämpft. Die allgemeine Voraussetzung ist der Idealismus.

Explikation dieses Begriffs (vgl. in Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ den Abschnitt über Idealismus und Realismus)<sup>1)</sup>. Anwendung dieser Weltanschauung auf konkrete Gebiete: Politik, Religion, Kunst, Erziehung. — Namentlich das Jünglingsalter in seiner idealen Begeisterung stößt leicht die „gemeine“ Welt mit edler Entrüstung von sich, fühlt sich gern in vornehmer Erhabenheit. Man wendet sich entsetzt oder verächtlich von den Menschen und pflegt die hohen Begriffe von der Würde und den Aufgaben der Menschheit. Contrarium, ganz spezieller Natur.

Der Idealismus Schillers (Posas) setzt sich gegen diese Vorstellung; seine Reinheit scheint doch über allem Zweifel erhaben! — Das Thema ist auf seine Voraussetzungen gestellt.

Gründe: Kann man überhaupt für die Menschheit wirken, ohne die Menschen anzufassen? (S. 161 Anm. 1). Thatenlose Schwärmerei; schöne Gefühle; trübe und öde Weltverachtung. Inzwischen läuft die Welt ihren Gang in verhafster Weise fort. Da hilft es nicht: man muß handeln, wirken, sich kräftig dem Feinde entgegenwerfen.

Der weltverachtende Idealismus (Contrarium, Widerlegung) ein innerer Widerspruch; er will das Größte: und begnügt sich mit dem sehr Leichten, dem bloßen Schwelgen in Phantasieen. Er ist erhaben über dem Weltgewirr: er bestehe erst in Thaten die Probe seiner Vorzüglichkeit (Schein — Sein; *δύναμις* — *ἐνέργεια*). Er ist zu Opfern bereit: das Kleine, zunächst die Behaglichkeit süßer Träumerei zu opfern, um an diesen gegebenen Menschen, so viel er kann, von dem Bessern zu entwickeln, das er weiß, vermag er nicht.

---

<sup>1)</sup> Ausgabe in 12 Bänden XII, 254 ff.: „Dies führt mich auf einen sehr merkwürdigen psychologischen Antagonismus“ u. s. w.



31h. Und doch ist das Opfer, das der Marquis verlangt, das, welches „doch zunächst“ gebracht werden muß: Du sollst dich den Menschen gleichstellen: „Überall muß der höhere Standpunkt, die Vornehmheit aufgegeben werden!

So die Forderung! Wodurch ist sie begründet? Die Gründe folgen aus dem gesetzten Zweck<sup>1)</sup>. Du willst den Menschen nützen: dazu ist doch nötig (Mittel), daß sie dich verstehen.

Einführung ins Konkrete. Beispiele: Hoch und erhaben war die stoische Ansicht vom Redner; Cicero<sup>2)</sup>: *ea si sequamur, nullam unquam rem dicendo expedire possimus.* — In der Politik; z. B. Joseph II. — Lehrer, Schüler; mündlicher Unterricht, oder durch Bücher. Manche können es nicht von sich erlangen, um der Fassungskraft derer willen, an die sie sich wenden, irgend etwas von der sachlichen Gründlichkeit und Genauigkeit nachzulassen. Sie möchten nicht die Wissenschaft „flacher, unreiner, unwahrer“ machen (Motiv). Aber (Widerlegung) die Wissenschaft, was ist sie ohne Menschen, die etwas wissen? Und alles Wissen entwickelt sich stufenweis. Die Wissenschaft geht bald unter, wenn nicht durch Eingehen auf das Verständnis der Betreffenden viele, sehr viele zu ihr erzogen, herangebildet werden. Man kann gar nicht anders lehren als durch Akkommodation (vgl. zur näheren Bestimmung: Lessing, Litteraturbriefe 108 ff.).

Das Beispiel lehrt etwas Allgemeines: Wie Schüler möge jeder, der etwas „Besseres“ erstrebt, die Klasse von Menschen betrachten, auf die er wirken will: dann werden ihm Geduld, Ausdauer, Herablassung nicht schwer fallen.

Einwand aus dem Zusammenhang der Stelle: Posa, der Vertreter jenes Grundsatzes, fällt. Also vertrat er nicht das Rechte!

Weshalb gelingt ihm nichts? Weil er auf eine Art sich den Menschen nützlich zu machen sucht, die sehr gefährlich, schlüpfrig und bedenklich ist: er sucht nach zwei Seiten zugleich zu wirken; er spielt ein verstecktes Spiel.

Das wollen wir nicht anraten; sondern nur: herabsteigen!

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 160 f. und Deinhardt, Bromberger Programm 1858, S. 33 f.

<sup>2)</sup> De Orat. III, 18. 66. Vgl. I, 18. 83. Lael. 5. 18.



dem Höchsten, weil sonst der Erfolg überhaupt unmöglich wäre, <sup>31h. i.</sup> entsagen! nicht in unpraktischer Sprödigkeit und Schroffheit oder wohl gar in quietistischem Spiel mit Idealen und Gefühlen verharren!

i. Thema: Vielen gefallen ist schlimm. Schiller.

Explikation (No. 10.): „schlimm“: 1) schwer, 2) schädlich<sup>1)</sup>. Contraria (die als Unterbau vorauszusetzen sind und widerlegt werden müßten) lassen sich aus jedem der drei grammatischen Hauptmomente bilden: 1) Wie steht es mit der Absicht und Gewohnheit, wenigen (aber Urteilsfähigen, Guten) zu gefallen? (vgl. b.) 2) Wie mit der Lage, wo man vielen mißfällt? (Viel Feinde, viel Ehre). 3) Vielen gefallen ist leicht resp. nützlich oder angenehm<sup>2)</sup>.

1) Vielen gefallen ist schwer.

Erster Grund. Aus der Reflexion auf das „Vielen“: *quot capita, tot sensus*. Wodurch entstehen diese Verschiedenheiten? Naturanlage, Erziehung, Umgebung, Lebensgewohnheit, Schicksal. — Unterschiede der Nationalitäten, der Jahrhunderte. — Sie sind sogar vorhanden in derselben Zeit, an demselben Ort: in derselben Stadt, in demselben Stande u. s. w. (Gibt's keine absoluten Normen und Werte?) Anwendung dieses Gedankens auf konkrete Fälle in Religion, Sitte, Ehre, Mode, Sprache (Stil), Politik. Leben und Geschichte bieten Beispiele. Wem soll man folgen?

Testimonium: Die Fabel von dem Bauer, der mit seinem Sohne und seinem Esel des Weges zog und mit jeder Anordnung (Distributio!) den Leuten nicht gefiel. Lichtwer: Wenn du

<sup>1)</sup> [Vgl. jedoch R. Pilger a. a. O. S. 166, und Schriften der Goethe-Gesellschaft Bd. 8 (Xenien) S. 137 zu No. 243.]

<sup>2)</sup> Man kann auch diese Contraria wieder auf ihre Voraussetzungen stellen. Z. B. Vielen zu gefallen wird man bestimmt (Motiv) entweder durch den allgemeinen Geselligkeitstrieb oder durch besondere Eitelkeit. Und warum ist es nützlich? Der Gefallende scheint des Rates und der Hülfe anderer in allen Lebenslagen, besonders für sein Fortkommen in der Welt (S. 153 f.) immer gewiß zu sein. Seneca: *Alteri vivas oportet, si vis tibi vivere*. Vgl. die Moral des amour propre und des intérêt bien entendu des Helvétius. Wenn wir gefallen, so ist das ein Zeichen (vgl. Aristot. Rhet. I, 2. 1357 b. 1 ff.) der Richtigkeit unseres Strebens, eine Aufmunterung weiter zu streben: *honus alit artem*. S. 150 Anm. 1.



31 i. jedweden Urteil (Distributio!) folgen und dich nach allen (S. 67 Anm. 1) richten willst, was diesem schmeckt und jener schilt, so mußt du endlich Disteln kauen.

Was folgt also? Man muß sich selbst vertrauen; man kann nicht vielen oder wohl gar allen gefallen.

Zweiter Grund: Aus der Reflexion auf das „gefallen“.

Des Gefallens sind wir nie sicher; in zwiefacher Beziehung: 1) das Gefallen ist nur Schein; 2) es wechselt. (Hinter Freundlichkeit verbirgt sich Übelwollen; — Hosannah! Kreuzige!)

2) Vielen gefallen ist schädlich.

Maßstab (S. 153 f.).

a. Die *εὐδαιμονία*, vorzüglich *tranquillus et aequus animus*, auf Grund eines guten Gewissens.

Widerlegung der Contraria. Es ist unnötig, vielen zu gefallen. Nachweis! Alle Bedürfnisse, die den Menschen zur Gefallsucht und Schmiegsamkeit verleiten, werden durch den Umgang mit wenig Freunden und durch die Rücksicht auf wenig Urteilsfähige (namentlich wenn sie auch Einfluß haben) befriedigt. — Es ist aber auch schädlich:

Gründe: Gefallsucht zerstört die innere Einheit. Das Glück des Menschen beruht auf der Übereinstimmung mit sich selbst. — Man ist manchmal zufriedener (es ist möglich, zufriedener zu sein), wenn man, dem Wirbel der Gesellschaft ganz entflohen, mit sich und seinem Dämon allein ist.

b. Bildung.

α. des Charakters (Gemüts und Willens, der praktischen Kräfte). Man wird bei steter Berücksichtigung der Neigung und des Wohlgefallens der andern, der Menge schwach, abhängig, unselbständig; man verliert den einzig richtigen Schwerpunkt: sich selbst. — Eitelkeit wird befördert. — Man lernt das Nichtige und Schlechte loben: jedenfalls bleibt der Sinn am Niedrigen, Alltäglichen hängen;

β. des Verstandes, der theoretischen Kräfte. Auch hier Zerstörung der innern, eigenartigen, organischen Entwicklung. Zerbröckelte Kenntnisse; angelerntes Wesen.

c. Äußeres Wohlbefinden; Fortkommen in der Welt („Carrière machen“). Die Gefallsucht vernichtet sich



selbst; dem Gefallen auf der einen Seite folgt notwendig 31 i. 32. Neid und Mißgunst auf der andern. Die ungezügelte Gefallsucht führt zu Heuchelei, Schmeichelei, Doppelzüngigkeit; und endlich wird man entlarvt und von allen gemieden (Zeitverlauf, Entwicklung).

Was folgt aus der Argumentation für eine Norm des Verhaltens? Zu empfehlen ist an erster Stelle redliches, um Gunst nicht ängstlich besorgtes Streben nach edlen, der eigenen Natur entsprechenden Zielen! Goethe: „Den rechten Weg wirst nie vermissen: handle nur nach Gefühl und Gewissen!“ (doch das „Gewissen muß durch objektive Normen geregelt sein; vgl. S. 145 Anm.).

### 32.

Unter No. 15 kam für die Inventionszwecke bei der Erzählung der bekannte Memorialvers Quis? quid? ubi? u. s. w. zur verdienten Anerkennung. Ähnlich kann bei Sätzen, die zum Beweis gestellt sind, das Chrienschema<sup>1)</sup> für die Invention wirksam benutzt werden. Man muß nur keine Leistungen von ihm erwarten, die über die Errungenschaften, welche No. 10—12 und No. 20 ff. ermöglichen, irgendwie hinauslangten. Und jene Abschnitte haben den Vorteil, daß sie die innere Ratio der äußerlichen Anweisungen des Schemas angeben, sie zugleich weiter ausführen und, wo es nötig ist, einschränken.

Bei der die Inventio vorbereitenden hermeneutischen Bearbeitung einer Behauptung auf den Autor und die Fundstätte zurückzugehen (Quis), ward auch unter No. 10 nützlich gefunden. Doch mußte billiger Weise hinzugefügt werden, daß solche Rücksichtnahme nicht immer etwas für den Satz Erhebliches zu erbringen brauche. Dieser kann mit dem Autor und dem Zusammenhang der Originalstelle so lose und zufällig verknüpft, sein Ursprung kann so aus dem Bewußtsein der Menschen entschwunden sein, daß er oft besser, angemessener als frei schwebendes Proverbium, als „geflügeltes Wort“, denn

<sup>1)</sup> Quis? quid? cur? contra, simile et paradigmata, testes.



32. als der Ausspruch einer bestimmten Person an bestimmter Stelle ins Auge gefaßt wird; daß jedenfalls dem Autor und locus classicus nicht zu viel Gewicht beigelegt werden darf. Die Paraphrase oder (resp. und) die Begründung des Satzes ist die Hauptsache: für diese ist die Beschäftigung mit seinen Quellen oft wirklich mehr störend, ablenkend und hinhaltend, als aufklärend und fördernd. Schiller sagt: „Nicht gebieten werd' ich dem Sänger! . . . Er steht in des größeren Herren Pflicht, er gehorcht der gebietenden Stunde“. Aber Ähnliches findet sich bei Homer<sup>1)</sup>, Goethe, Uhland, und bei welchem Dichter nicht? Der Satz hat zu wenig eigentümlich Schiller-sches. Derselbe Schiller sagt: „Unser sind die Stunden und der Lebende hat Recht“. Aber könnte es nicht auch Goethe gesagt haben? Haben nicht viele andere dergleichen auch behauptet? Oft wird es überdies den Schülern gar nicht möglich sein, für irgend ein Wort der Art den Autor zu nennen. Und wenn man ihnen den Ursprung angäbe, so kommen sie vielleicht auf Schriftsteller, über die sie nur beibringen könnten, was der Lehrer ihnen gerade eben ad hoc mitteilte<sup>2)</sup>. Ist die *χρεία πρακτική* „Des Amasis Verhalten zu Polykrates“ gestellt, so ist es geradezu ungeschickt, erst an Herodots Geschichtswerk und etwa an die dieses durchziehende sittlich-religiöse Ansicht<sup>3)</sup> zu denken und dann erst auf die Geschichte vom Polykrates einzutreten; es wäre jedenfalls abgeschmackt, den Leser künftig so leiten zu wollen. Herodot kann ganz aus dem Spiele bleiben; die Geschichte ist so gehaltvoll als sie ist, auch wenn es nicht gerade Herodot wäre, der sie überliefert hätte.

Das Quid fordert die Erklärung im Sinne von No. 10 bis 12. Cur und Contra gehen auf Beweis und Widerlegung. Wo die Argumente für beides hergenommen werden können, sagen und veranschaulichen unsere No. 20 ff. außerdem. Sie berücksichtigen auch das Simile: die Analogie<sup>4)</sup>; man mag das Gleichnis dazu setzen. Paradigmata sind kon-

<sup>1)</sup> Vgl. No. 50 g.

<sup>2)</sup> Vgl. z. B., was Seyffert a. a. O. S. 14 ff. für das Thema *Alteri vivas oportet, si vis tibi vivere* seinen Schülern über den Charakter des Seneca als Staatsmann und Schriftsteller mitzuteilen „pflegte“.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 53 α. β. γ.

<sup>4)</sup> Vgl. S. 156 f.



krete Beispiele: wir lenkten fortwährend die Reflexion dorthin. 32. 33.

Welehen inventiösen Wert die Testimonia (ähnliche, verwandte, konträre Aussprüche eines „γνώριμός τις“)<sup>1)</sup> haben, und wie sie in der Argumentation nur als nachträgliche Belege und Bestätigungen gelten können, ward hinlänglich auseinandergesetzt (vgl. S. 156) und an geeigneter Stelle verwertet.

Gleichwohl behält das Verschen einen gewissen, auch mnemotechnischen Wert; schade, daß es über den allerwichtigsten Punkt: nämlich woher die eigentlichen Argumente kommen sollen, schweigt. Das dürftige Cur Contra ist doch zu armselig.

### 33.

Wir können schwerlich unsern Abschnitt über Inventio besser zum Abschluß bringen, ich meine: nach allem, was über die praktische Ergiebigkeit unserer loci vorgetragen ist, können wir kaum von einem instruktiveren Standpunkt aus das Maß der Vollständigkeit unserer Liste erproben, das Wichtigste rekapitulieren und die nötigen Ergänzungen hinzufügen und zugleich leichter eine Art von Systematik der angewandten Begriffe und Operationen herstellen, als wenn wir in diesem Sinne die von Rud. Agricola in seiner Schrift *De inventione dialectica* (I, 4ff.) beigebrachte Kategorieentafel ein wenig erörtern.

Alle Meditation über Behauptungen lief uns nach den nötigen Vorbereitungen (No. 10—12) zuletzt in die dialektische Behandlung der thematischen Begriffseinheiten aus. Welche loci hält nun Agricola für wichtig, um in Beziehung auf Begriffe und ihre innere Beziehung nützliche, verwertbare Aufschlüsse (*Inventa*) zu erhalten?

Er beginnt mit sieben loci „qui sunt in substantia“. Dazu rechnet er die Definition, die Gattung, die Art, das Eigentümliche<sup>2)</sup>; das Ganze, die Teile und das, was er

<sup>1)</sup> Arist. Top. I, 11.

<sup>2)</sup> Es blickt ein Stück der *quinque voces* des Prophyrius durch: genus, differentia, species, proprium und accidens; vgl. am Schluß des 1. Buches die Tabelle, in der der Autor seine eigenen loci denen des Cicero und Themistius gegenüberstellt.



33. *conjugata* nennt: quae solo nominis quodam deflexu distant, wie *sapiens* und *sapientia*; d. h. wer über den *sapiens* nachdenkt, muß sich der *sapientia* erinnern und umgekehrt.

Indem ich voraussetze, daß in diesen locis Aufstellungen unseres § 4 (No. 20 ff.) wieder erkannt werden<sup>1)</sup>, versuche ich über die schon hierin hervortretende Ordnung der Tafel *Agricolas* zu orientieren. Er nennt sie loci „qui sunt in substantia“. Unter substantia versteht er die „Sache“, auf die das erfindende Nachdenken gerichtet ist: ihr Wesen, ihren Begriffsinhalt, ihren Umfang, ihre Teile; man muß über Sprachverhüllungen fort den begrifflichen Kern erkennen. — Es folgen im ganzen noch 17 loci; sie entfernen sich schrittweise vom Innersten der Sache; man wird sich danach nicht wundern, in dem 23. und 24. locus in den Unterschied und Gegensatz hineinzugeraten. Ita judicavi, sagt der Verfasser (I, 28), primum quemque locum ponendum, ut esset arctissime quisque cum re conjunctus: et proinde ut longius defluxit a substantia rei, posteriorem posui.

So folgen zunächst loci, qui sunt circa substantiam. Aus dem Innern der Sache treten wir in die „Umgebung“. Ob, was nun aufgezählt wird, wirklich „um“ die Sache ist, ist eine andere Frage. Es genügt hier, sich seines Prinzips zu versichern; die Praeposition *circa* ist vielleicht nur ein Notbehelf. Er rechnet drei loci hierher; es sind, wie er sagt, 8) die *adjacentia*, oder, wie es an einer andern Stelle heißt, die *inhaerentia*. Darunter haben wir uns diejenigen abstrakten Substantiva zu denken, die aus den Adjektiven, den Merkmalen entstehen, die „der Substanz“ inhärieren<sup>2)</sup>. Ferner rechnet er hierzu 9) die „actus“, Verba, die die Wirkungs- und Thätigkeitsweisen der Substanz bezeichnen. Endlich 10) das subjectum, *ὑποκείμενον*, der inhärierenden *adjacentia* und *actus*. — Durch Reflexion also auch auf diese „loci circa substantiam“, meint er, werde sich das Nachdenken über die Sache so befruchten, daß es Neues hervorbringen kann<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Vgl. aber auch No. 15.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 20, S. 115 f.; und Arist. Kat. 2. Top. VI, 9.

<sup>3)</sup> Man sieht, die Gruppe hält sich innerhalb des Kantischen Kategorieenpaares der Subsistenz und Inhärenz; es sind etwa die Aristoteli-



Diese beiden Gruppen zusammen bilden für Agricola die 33. loci interni; es folgen loci externi.

Zunächst bringt er die Familie von Begriffen, die der Kategorie der Causalität<sup>1)</sup> angehören. Es sind vier, in zwei Paare zerlegt: er nennt die Paare *causae* und *eventa*; die *causae* sind entweder 11) *c. efficiens* oder 12) *c. finalis*; die *eventa* entsprechen ihnen, der *c. efficiens* 13) das *effectum* (dem sutor der *calceus*); der *c. finalis* 14) das *destinatum* (*calceus propter tutandos pedes*). Es folgen 15) Ort und 16) Zeit<sup>2)</sup>. Unter 17) stellt er die *connexa* — quae non circumstant quidem rem, wie Ort und Zeit, sed extrinsecus tamen in ipsam incumbere videntur, wie der Reichtum des Reichen, die Ehe des Gatten. Wieder lockerer wird die Verbindung mit der Sache in der Gruppe der *accidentia*; dazu gehören 18) die nicht beabsichtigten, zufälligen Folgen (*contingentia*), 19) die Zeugnisse oder moralischen Prädizierungen (*pronuntiata*), 20) der Name, 21) die *comparata* und 22) die *similia*, von denen jene in uno tertio, diese duo in duobus conferuntur. Das sind 22 loci. Nun kommen wir ins feindliche Lager; es folgt die Gruppe der *repugnantia*. Es sind unter No. 23 und 24 gestellt die homogenen und heterogenen Unterschiede und Gegensätze: das Konträre und das Disparate. Ersteres ist offenbar gemeint mit den *opposita* (als Beispiel wird gegeben: *frigidum* — *calidum*); das Zweite wohl mit den *disparata* oder *distantia*.

Überblicken wir das Ganze, so können wir uns zunächst das Prinzip der Ordnung zueignen. Wir beginnen also mit den Kategorieen aus dem Innern der Sache.

Der Inhalt der Begriffseinheit, worauf die Meditation gerichtet werden muß, wird ihrem wesentlichen Kern nach ergriffen in der Analysis und in der Definition; ihr Sinn und ihre Anwendung ist in No. 20, 24 ff. behandelt. Die Definition entfaltet den Begriffsinhalt nicht in seiner ganzen Breite; er wird nicht in alle *notiones*, welche zusammen dem

---

schen Kategorieen des ποιεῖν, πάσχειν, ἔχειν, κείσθαι, ποιόν, ποσόν und in gewissem Sinne (Met. A, 8. Z. H.) der οὐσία.

<sup>1)</sup> Vgl. No. 27.

<sup>2)</sup> Aristoteles: πού, ποτέ.



33. Einen äquivalent sind<sup>1)</sup>, zerlegt, sondern die Reihe wird durch Einführung einer logischen „Klammer“ zusammengezogen. Man kann den Inhalt aber auch durch Aufzählung aller wesentlichen Teilvorstellungen, die den Begriff konstituieren, völlig vor dem Geist explizieren (Analysis). Diese Teilvorstellungen oder Merkmale sind Eigenschaften oder Thätigkeiten, Adjektiva oder Verba (Agricola 8 u. 9). Dabei waltet die Annahme<sup>2)</sup> als ob die Merkmale dem Dinge, als einem zu Grunde liegenden Substrat (Agr. No. 10), inhärierten, einer unterliegenden Substanz anhafteten. Wenn die Definition diese Reihe der wesentlichen Merkmale nicht explicite durchläuft, sondern die ausgeführte Aufzählung durch Zusammenschließung einer Summe von Merkmalen in den Gattungsbegriff umgeht, so setzt sie eine Stufenordnung der Begriffe voraus, entstanden durch fortschreitende Abstraktion von dem jedesmal Besonderen einander ähnlicher Begriffe und durch Reflexion auf das durchgehend Gleiche derselben. Der durch diesen Prozeß neu entstandene Begriff ist der Regel nach von weiterem Umfang, allgemeiner, — denn er umfaßt auch verwandte Arten, falls dergleichen da sind — dem Inhalt nach jedenfalls um die fallen gelassenen unterscheidenden Merkmale ärmer; er ist der höhere Begriff. In diesem Aufbau einander unter- und übergeordneter Begriffe wird von jedem zunächst aufeinanderfolgenden Paar der höhere Gattungsbegriff genannt, der niedere Artbegriff. Jeder Gattungsbegriff enthält die Merkmale des Artbegriffs minus diejenigen, welche diesen Begriff von den ähnlichen, die auf gleicher Stufe stehen, unterscheiden; jeder Artbegriff enthält die Merkmale des Gattungsbegriffs plus diejenigen, welche ihm eigentümlich sind. Jeder zur Definition vorliegende Begriff wird als Artbegriff angesehen. Er enthält außer der Summe der Merkmale, die bei der Vergleichung der verwandten Begriffe infolge der Abstraktion von dem Differierenden sich als das durchgehend Gleiche ergeben haben und zu dem neuen Begriff, dem Gattungsbegriff, zusammengeschlossen sind,

<sup>1)</sup> Nach Leibniz. Trendelenburg, Hist. Beiträge III, 55.

<sup>2)</sup> Von Natur eingeboren? oder aus dem thatsächlich angetroffenen Unterschied des Konstanten und Wechselnden gebildet?



das *proprium*, das diesen Begriff von seinen Anverwandten<sup>33.</sup> unterscheidet, die *differentia specifica*. Es umfaßt die Definition den Inhalt des Begriffs, wenn auch teilweise implicite, so doch vollständig, wenn sie Gattungsbegriff und spezifische Differenz vereinigt.

Diese Betrachtungen führen uns bei möglichster Berücksichtigung des Agricolaschen Schemas auf folgende loci: Operationen und Kategorieen.

1) Inhalt des Begriffs (*Analysis*): Summe der wesentlichen Merkmale; bei Dingen (Substanzen) der wesentlichen Teilvorstellungen, die ihnen inhärieren, mögen sie sein a) Eigenschaften, oder b) Thätigkeiten oder Zustände. So erhalten wir 2) das Kategorieenpaar: Subsistenz und Inhärenz. 3) Gattung — Art, Stufenordnung der Begriffe infolge des geistigen Prozesses der Abstraktion und Determination (4. locus); beide geleitet von den jedesmaligen Zwecken des Denkens; nach ihnen bestimmt sich das System, in das ich die Vorstellungen einordne, wie das „Wesentliche“, das ihnen ihr spezifisches Gepräge giebt. Der Begriff des Wesentlichen (*Essentialen*) gegenüber dem Unwesentlichen (*Accidentiellen*) kann als ein 5. locus hier angereiht werden. Der Prozess, welcher aus der Gattung alle Arten hervortreten läßt, heißt *Divisio*; das dabei determinierte Merkmal der Gattung *principium* (*fundamentum*) *divisionis* (6. locus<sup>1)</sup>. 7) Das *Proprium*, die spezifische Differenz, welche die Gattung zur Art determiniert. *Distinctio*. 8) Definition, Entfaltung des Begriffsinhalts nach den beiden Elementen: Gattungsbegriff — spezifische Differenz.

Nun fallen zunächst Agricolas loci Ganzes und Teil auf; ich würde sie wie Subsistenz und Inhärenz, Gattung und Art, Abstraktion und Determination, als ein zusammengehöriges Paar in locus 9 vereinigen. Jedenfalls kann die Kategorie nicht später gestellt werden wegen der Verwandtschaft mit No. 1. Wie dort der Begriff zerlegt wird in seine Teilvorstellungen, so geschieht es nach diesem locus mit dem

---

<sup>1)</sup> Vgl. Deinhardt, Bromberger Programm 1858, S. 35—43.



33. Gegenstand selbst; wie dort Eigenschaften oder Thätigkeiten bezogen wurden auf die sie tragende Substanz, so lassen sich auch Teile nur mit und an einem Ganzen denken, das sie hält; eine abgeschnittene Hand ist kein Teil mehr, sondern selbständig, vergleichbar den Attributen, die einer Substanz inhärieren, wenn sie in der Gestalt abstrakter Substantiva zu selbständigem Dasein gelangen. Ferner, gerade so wie aus der Entfaltung des Begriffsinhalts nach No. 1 die Analysis, so entsteht aus der Zerlegung des Ganzen in seine Teile die Partitio, im Gegensatz zur Divisio, Einteilung, bei der, wie Agricola sich treffend ausdrückt, es nötig ist, ut quicquid dividitur, de iis praedicetur, in quae divisa est, was weder bei der Zerlegung in Teile noch in Teilvorstellungen der Fall ist.<sup>1)</sup>

Diese 9 loci enthalten folgende Gesetze des inventiösen Denkens, der Meditation.

1) Man sammle die wesentlichen Merkmale, die Teilvorstellungen jeder bedeutsamen Begriffseinheit (also vorzüglich des thematischen Subjekts und Prädikats); oder zerlege die Begriffseinheit in die sie konstituierenden Teilvorstellungen.

2) Man suche die Gattung, der der Begriff unterzuordnen ist, das nächstgelegene Allgemeine (vgl. oben No. 26).

3) Man zerlege den Begriff, als wäre er ein Gattungsbegriff, in Arten.

4) Man bestimme das Eigentümliche des Begriffes, wodurch er sich von verwandten Arten und der Gattung unterscheidet.

5) Man vereinige die Teilvorstellungen zu einer aus 2 und 4 sich ergebenden Definition.

6) Man zerlege das Zusammengesetzte in seine Teile<sup>2)</sup> und frage bei den Teilen, zu welchem Ganzen sie gehören. Die Teile müssen zusammen das Ganze völlig decken; sich gegenseitig ausschließen.<sup>3)</sup>

---

<sup>1)</sup> Vgl. Deinhardt a. a. O. S. 15 ff.

<sup>2)</sup> Dazu gehört auch die Analyse zusammengesetzter Begriffe, der thematischen Urteile in die „Voraussetzungen“ und in das wirkliche Thema und dieses in die beiden Hauptbegriffseinheiten.

<sup>3)</sup> Vgl. Deinhardt a. a. O. S. 11 ff.



Ein Gattungsbegriff befaßt Arten unter sich. Ein Art-<sup>33.</sup> begriff kann mehrere, unzählbare Individuen unter sich begreifen. Jene kann man zusammen den logischen, diese den realen Umfang nennen. Oft ist es unausführbar, den realen Umfang ganz zu durchlaufen. Man begnügt sich, das ihn regierende Allgemeine an einzelnen, zweckmässig, namentlich unter Berücksichtigung der Lehre von den negativen Instanzen, gewählten besonderen Fällen, an prägnanten, typischen Beispielen in konkreter Anschaulichkeit zu sehen: oder man versucht das Chaos der Individuen durch Gruppierung (distributio) übersichtlich zu machen. Am angemessensten ist die Gruppierung, wenn sich Gruppen ergeben, welche sich durch Begriffe bezeichnen lassen, die aus dem Artbegriff durch divisio entstehen. Oft muß man sich — der entgegengesetzte Fall — begnügen den Überreichtum von Individuen und Fällen, die aus irgend einem Grunde spezifisch bezeichnet werden, der größern Masse nach zu gliedern und das Übrige als das Andere, den undisziplinierbaren Rest bei Seite zu stellen. Auf den Begriff des Andern kommen wir noch. Es ergeben sich aus den letzten Erwägungen vorläufig nur zwei loci: 10) Distributio. 11) Beispiel. Durch beide hindurch geht, wie durch 3 und 6, der Gegensatz des Allgemeinen und des Besonderen.

Bei weiterem Heraustreten aus dem Innern des vorliegenden Meditationsgegenstandes werden wir Beziehungen (Relationen<sup>1)</sup>) nach außen anknüpfen müssen. Die innerlichste Verbindung ist die der Causalität (vgl. No. 27). Auch Agricola kommt darauf an dieser Stelle. Folgende loci rechne ich unter diese Rubrik; 12) Ursache (Bedingung); 13) Gesetz (Kraft); 14) Motiv (Beweggrund, Zweck, Absicht); 15) Mittel; 16) Gelegenheit (äußere Bedingungen, Veranlassungen); 17) Folge (Wirkung, Zeichen, a. τεκμήριον b. σημεῖον, beide in aristotelischer Fassung)<sup>2</sup>). Von diesen Kategorien halten die σημεῖα den Zusammenhang mit der Sache schon sehr lose; aber sie mußten gegen das allgemeine

<sup>1)</sup> Aristoteles' πρὸς τι.

<sup>2)</sup> Rhet. 1, 2.



33. Prinzip der Anordnung, der Verwandtschaft wegen, hierher gestellt werden.

Man wird es natürlich finden, daß ich mich durch die causalen Kategorien in die Kantischen Kategorien der Modalität führen lasse. Es handelte sich zuletzt um das Begreifen des objektiven Gebildes oder Vorgangs nach seinem causalen Zusammenhang, um eine Arbeit des denkenden Geistes. Ganz gedankenhaft dem Verstande allein angehörig, sind die Kategorien, die ich nunmehr beizubringen habe:

18) Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit<sup>1)</sup>; 19) Notwendigkeit und Unmöglichkeit, denn beide gehören zusammen. Das wissenschaftliche Denken beginnt in ureigner Freiheit mit 18 und schließt siegesfroh, herrschend, eingedrungen in die Dinge, mit 19. Im engsten Zusammenhang stehen Notwendigkeit und Allgemeinheit. Was immer, in allen Fällen geschieht, muß so geschehen. Und was notwendig ist, kann in keinem Falle ausbleiben, kann sich nicht anders verhalten. Ähnlich ist der Zusammenhang zwischen dem Möglichen und Partikularen. Was möglich ist, wird sich auch in einzelnen Fällen finden; und das, was manchmal vorkommt, ist gewiß möglich.

Es folgen 20) und 21): Zeit und Ort (vgl. S. 81 ff. und 148). Was Agricola unter No. 17 giebt, die *connexa*, möchte ich 22) räumlich die „Umgebung“<sup>2)</sup>, zeitlich die Umstände nennen, kurz die gesamte äußere Situation des Gegenstandes in konkreter Lebendigkeit. Ein gewisser Zusammenhang mit der Sache liegt auch da noch vor, vergleichbar mit No. 16.

In dem Folgenden wird er ganz locker, gleichwohl sind auch diese loci häufig der Inventio dienlich. Ich meine nicht die *contingentia* des Agricola; sie stecken in No. 17. Wichtig aber ist 23. der Name, die Etymologie, der Sprachgebrauch; ich fasse darin Agricolas 7 und 20 zusammen; es liegt in dem Sprachgebrauch der kondensierte Ausdruck des

---

<sup>1)</sup> Unterscheide die Grade der Wahrscheinlichkeit und die verschiedenen Arten der Möglichkeit (logische, physische, moralische). Vgl. S. 150. 163.

<sup>2)</sup> Deinhardt a. a. O. S. 26 f.



Denkens ganzer Generationen; ferner 24. der Ausspruch einer Auctorität über den Gegenstand, das *testimonium*. Offenbar gehören beide loci zusammen, insofern sie beide auf Auctorität, sei es des Sprachgebrauchs oder Sprachgefühls des Volkes, sei es der Ansicht einer bedeutenden Person ruhen. Zu dem letzteren kann man auch die Benutzung fremder, z. B. durch Lektüre (Studium) gewonnener Gedanken anderer überhaupt rechnen.

Die folgenden Kategorieen ruhen auf der Vergleichung des Gegenstandes mit andern, auf der Scheidung von andern<sup>1)</sup>:

25. Das Ähnliche (die Analogie; das eigentliche simile, Gleichnis: ein Vorgang aus der Natur und überhaupt dem Gebiete der Anschaulichkeit, der einem Vorgang im Gebiet des Geistes ähnlich ist. In allem Ähnlichen zeigt sich neben dem Identischen, Gleichen 26. das Verschiedene. Verschieden kann etwas sein auf verschiedene Weise: 27. das graduell Verschiedene: Minus, Majus; 28. das spezifisch Verschiedene oder das Konträre<sup>2)</sup>; 29. das Disparate, ganz verschiedenen Gattungen und Gebieten Angehörige. — In aller Verschiedenheit steckt die Kategorie des Andern<sup>3)</sup>, des Kontradiktorischen, des Negativen (30). Sie ist ungemein wichtig. Die Negative dient aller Präzision und Bestimmtheit; der Erkenntnis der Wahrheit geht häufig die Abscheidung des Falschen voraus; die Forschung bewegt sich oft lange durch die Negative, ehe sie den positiven Inhalt, der allerdings da Ziel ist, gewinnt. Unser Kopf erzeugt schnell vielerlei Vermutungen, die sich als falsch erweisen. Die Wahrheit liegt tiefer. Das Eigentümliche kann oft nur durch Setzung gegen das Andere erkannt und begreiflich gemacht werden<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Vgl. Überweg, Logik § 131.

<sup>2)</sup> Zu der aristotelischen, oft wiederholten Beschränkung des Konträren auf *τὰ πλεῖστον ἀλλήλων ἐν τῷ αὐτῷ γένει διεστηκότα* liegt kein ausreichendes wissenschaftliches Motiv vor. Dafs die Sprache die grölsten Entfernungen am ehesten und oft allein zu bezeichnen notwendig findet, begreift sich schon aus der Schwerfälligkeit der gewöhnlichen Menschen, kleinere Unterschiede zu sehen oder für beachtenswert zu halten. Manche sondern von dem aristot. Konträren das Disjunkte.

<sup>3)</sup> Vgl. Platon, Sophistes 250 ff.

<sup>4)</sup> Vgl. S. 138 ff. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 172 f.



33. Damit ist der Lauf vollendet. Ich denke nicht, daß ein wichtiges Schema des inventiösen Nachdenkens übergegangen sei.

Dem Schüler müssen diese Formen durch den Lehrer, der sie beherrscht und ihre Wichtigkeit einsieht, eingeprägt werden. Wer sie darum etwa diktieren wollte, damit die Schüler sie auf diese Weise besitzen, würde mich sehr falsch verstehen. Sie müssen überall, wo beim Lesen, gemeinsamen Meditieren und bei der Zurückgabe der Aufsätze Methoden aufgewiesen werden, wieder und wieder zur Sprache kommen. Der Schüler wird sie dann schon zur Befruchtung seiner eigenen Meditationen allmählich anwenden, zumal wenn er zu wiederholten Malen gesehen hat, daß alles Denken, und mochte es ihm auch noch so tiefsinnig erscheinen, noch so staunenswerte Resultate liefern, immer durch dieselben Kategorieen gefördert ward, immer in denselben Formen lief.

Ich schliesse mit dem Satze des Cicero: *Ut si aurum cui quod esset multifariam defossum commonstrare vellem, satis esse deberet, si signa et notas ostenderem locorum, quibus cognitis ipse sibi foderet: sic ego argumentorum notas quaerenti demonstravi ubi sint: reliqua cura et cogitatione eruuntur.* Wer mit den angegebenen Kategorieen und Manipulationen noch keine Argumente findet, dem ist nicht viel zu helfen; einsetzen kann man ihm keine; man kann nur die Wege dahin weisen, wo sie die Sache birgt; sieht er dort, nachdem man ihm vielfach an ähnlichen Aufgaben gezeigt hat, wie sie zu entdecken wären, selbständig nie etwas, so ist er leider blind. Aber Augen machen kann keine Methode. Augen schärfen, sehen, beobachten und entdecken lehren mit Augen, welche die organische *δύναμις* zu sehen haben: das kann man. Und zu diesem geistigen Sehen- und Findenlernen wollten die Erörterungen dieses Kapitels einiges beitragen.



Zweites Kapitel.

34.

**Die Abfassung des Aufsatzes und die Korrektur.**

**§ 1. Allgemeine Regeln der Anordnung. Organisation des Rumpfes der Abhandlung.**

**34.**

Die Inventio, nach obigen Gesichtspunkten betrieben, hat eine Menge Notizen, die für die Entwicklung der Sache verwertbar schienen, gesammelt; meinetwegen in noch recht tumultuarischer Folge. Nun muß aber sofort die nötige Sichtung vorgenommen werden. *Multa occurrunt, quae in dicendo profutura videantur; eorum partim ita levia sunt, ut contemnenda sint; partim etiam si quid habent adjumenti, sunt nonnunquam ejus modi, ut insit in iis aliquid vitii neque tanti sit illud, quod prodesse videatur, ut cum aliquo malo jungatur.* (Cicero.) Also das Nichtige und Unbrauchbare muß abgeschieden werden. Aber wie geschieht das?

Ist die Seele in den Gegenstand ganz hineingewachsen, sieht sie nirgend mehr Schwierigkeiten, ist sie vielmehr so mit ihm vertraut geworden, daß sie weiß, von welcher Seite er allein behandelt werden kann, so wird sie leicht Beziehung und Wert der einzelnen Notizen zu bestimmen wissen. Justus Möser<sup>1)</sup> beschreibt das Verfahren einmal so: „Insgemein fällt alles, was ich zuerst niedergeschrieben habe, ganz weg, oder es sind zerstreute Einheiten, die ich jetzt nur mit der herauskommenden Summe zu bemerken nötig habe. Desto mehr behalte ich von den folgenden Operationen, worin sich alles schon mehr zur Bestimmung geneigt hat“<sup>2)</sup>. Er entwirft am Ende der Meditation einen Hauptplan, den gewissermaßen die Seele aus der Tiefe des Gegenstandes, in den sie hinabgetaucht ist, mitheraufbringt; er ist „während der Arbeit aus der Sache hervorgegangen“; „die Ordnung oder Stellung der Gründe folgt nach dem Hauptplan von selbst“. Also er

<sup>1)</sup> [In dem Aufsatz ‚Wie man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen gelange‘ in den Patriotischen Phantasieen.]

<sup>2)</sup> Vgl. No. 79 n.



34. sichtet und ordnet, wenn er mit der Meditation am Ende ist; eine besondere Methode kennt er dafür nicht. Er verlangt weiter nichts, als völlige Erwärmung für die darzustellende Sache; „die Seele muß verliebt und erhitzt werden“; die Art des Vortrags überläßt er der „mächtigen“ Seele, die sich ganz in die Materie hineingearbeitet hat.

Ähnlich spricht Deinhardt a. a. O. S. 6: „Über welchen Gegenstand man auch immer zu schreiben beabsichtigt, man kann in jedem Falle eine zweckmäßige Disposition des Aufsatzes nur aus der genauesten Kenntnis des Gegenstandes, welcher dargestellt werden soll, und aus der innigsten Vertrautheit mit seinem Wesen gewinnen“. Ist der gründlichen Meditation die Sache „nach ihrem Umfange und Inhalte gleichsam durchsichtig geworden“, so wird der Vortrag „aus ihrem eigentümlichen Wesen heraus“ disponiert. Jede Anwendung „äußerlich eingelernter“ Schemata thut der Sache Gewalt an, „verzerrt ihre eigentümliche Gestalt“. „Jeder besondere Gegenstand hat auch eine seiner Individualität entsprechende Gliederung“; er teilt sich gleichsam von innen heraus.

Folgendes ergibt sich also, wie es scheint: Gesichtet muß werden; aber den Gesichtspunkt der Kritik muß die Meditation von selber hervortreiben. Geordnet muß werden; aber das Prinzip der Ordnung kann nicht eingelernt werden; der Hauptplan ergibt sich von selbst; die Gründe ordnen sich von selbst; die Sache teilt sich von selbst, von innen heraus. Jedes von außen herangebrachte Schema vergewaltigt sie, zerstört die Eigentümlichkeit. —

Aber so sehr der detaillierte Plan, nach dem die Darstellung in jedem einzelnen Falle verläuft, allerdings nicht a priori beigebracht werden kann, sondern aus der Eigentümlichkeit der Sache organisch hervorwachsen muß: es gibt doch einige allgemeine Gesetze, die jeder einzelne Plan an sich verwirklichen muß. Die lassen sich mitteilen und einüben. Sie fördern weiter die Entwicklung des wissenschaftlichen Sinnes.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> [Vgl. zum Folgenden H. Probst, Deutsche Redelehre, S. 97 ff.]



35.

Diese allgemeinen Gesetze können natürlich nirgend anders<sup>35.</sup> woher, als aus dem Zweck der Darstellung abgeleitet werden.

Man will einen Stoff einem Leser entwickeln. Der Stoff hat trotz der Vielheit der Teile Einheit (No. 6. 11). Ein einheitlicher Gesichtspunkt hält die Teile zusammen. Er steht in völliger Klarheit vor dem Geiste; er hat ihn gründlich erkannt; er beherrscht ihn. Eigenes Nachdenken, mündlicher Unterricht oder Lektüre hat uns zu diesem Ziele geführt. Ein Anderer außer uns will zu derselben Herrschaft über den Stoff kommen, ihn in gleicher Klarheit und Schärfe in sein Bewusstsein aufnehmen. Wir sollen seine Lehrer sein. Ohne eigenes Suchen und umständliches Grübeln möchte er von uns zu den Resultaten, die wir haben, hingeführt werden. Zu diesem Zweck ergreifen wir die Feder. — Diese Vorstellung von der bestimmten Aufgabe, die wir zu erfüllen haben, ist der Quellpunkt aller Gesetze, die sich über die Ordnung im allgemeinen vortragen lassen.

Der Gegenstand der Arbeit ist einheitlich; die Arbeit, die ihn erzählend, beschreibend, entwickelnd, beweisend darlegt, muß das Gesetz der Einheit gleichfalls befolgen. Alles, was der Aufsatz gibt, muß in innerlichem, notwendigem Zusammenhang mit dem Thema stehen; nichts Fremdartiges darf den Gedanken stören und unterbrechen. Schon die Entwerfung des Hauptplans muß sich an dieses Gesetz strenge halten. Der Gegenstand gliederte sich in der Meditation in Teile (vgl. No. 15. 20ff.). Diese Teile müssen in der Arbeit durch ein notwendiges Band unter sich und mit dem Ziel und Zweck des Ganzen verbunden sein. Aus dem Vielen, was die Meditation zusammengebracht hat, was sachgemäß und der Entwicklung des Gegenstandes förderlich zu sein scheint, muß ein Ganzes werden. Das Gesetz der Einheit und Totalität ist das erste, welchem der Schüler seine Aufsätze jederzeit unterzuordnen hat. Er folgt damit einer Norm, die alles wissenschaftliche Denken, alles künstlerische Schaffen, die auch die organisierende Natur beherrscht<sup>1)</sup>. Der deutsche Aufsatz muß sein,

---

<sup>1)</sup> Vgl. Deinhardt. a. a. O. S. 2 u. 3.



35. man erschrecke nicht, wie ein Kunstwerk, wie ein Organismus; wenigstens kann der Begriff des Ganzen dem Schüler zunächst an diesen Beispielen veranschaulicht werden. Auf Folgendes wird man hinauskommen müssen:

Überall, wo eine Vielheit von einem Zweck, von einer Idee so zusammengehalten wird, daß jedes das andere fordert und von ihm gefordert wird, wo die vielen Teile nicht bestehen können ohne einander und ohne die bindende Idee, da ist ein in sich vollendetes Ganzes, ein *τέλειον*, ein *ὅλον*; es ruht auf der notwendigen Verknüpfung einer Vielheit von Teilen zu einer Einheit. Aristoteles<sup>1)</sup>: *Ὅλον λέγεται οὗ τε μηδὲν ἄπεστι μέρος, ἐξ ὧν λέγεται ὅλον φύσει, καὶ τὸ περιέχον τὰ περιεχόμενα, ὥστε ἐν τι εἶναι ἐκεῖνα*. Das vornehmste Beispiel eines solchen Ganzen ist der von der Natur geschaffene Organismus eines der höheren Tiere. Alle Teile dienen dem einen Zweck des Lebens, kein Glied ist für sich etwas; sondern nur mit und an dem Ganzen; und das Ganze ist nur durch die notwendige Verknüpfung der Glieder. Aber auch sonst ist jedes *περιέχον*, das so die von ihm umfaßten Teile bindet, daß sie ein *ἐν* werden, ein Ganzes. Ich lasse Aristoteles weiter die Sache explizieren<sup>2)</sup>: *Τέλειον λέγεται ἐν, οὗ μὴ ἔστιν ἔξω τι λαβεῖν μηδὲ ἐν μέρειον*. So innerlich ist die Verknüpfung, daß man auch nicht Einen Teil des Ganzen herausnehmen kann. — Teil des Ganzen, heißt es an anderer Stelle<sup>3)</sup>, ist nur das, was gar nicht von seiner Stelle gerückt werden kann, ohne das Ganze zu zerstören: *Χρὴ τὰ μέρη συνεστάναι οὕτως, ὥστε μετατιθεμένου τινὸς μέρους ἢ ἀφαιρουμένου διαφέρεσθαι καὶ κινεῖσθαι τὸ ὅλον*. Oder anders ausgedrückt: alle Teile eines Ganzen sind „wesentlich“ (vergl. No. 23), für das Ganze notwendig. Was gar keine sichtbare Wirkung ausübt, mag's da sein oder nicht da sein, ist nicht Teil des Ganzen: *Ὁ προσὸν ἢ μὴ προσὸν μηδὲν ποιεῖ ἐπίδηλον, οὐδὲ μέρειον τοῦ ὁλοῦ ἐστίν*. Weiter heißt es von dem *ὅλον*<sup>4)</sup>: *Ὅλον ἐστὶ τὸ ἔχον ἀρχὴν καὶ μέσον καὶ τελευτήν*, das Ganze hat Anfang, Mitte und Ende; *ἀρχὴ δ' ἐστὶν ὃ αὐτὸ μὲν μὴ ἐξ ἀνάγκης μετ' ἄλλο ἐστί, μετ' ἐκεῖνο δ' ἕτερον πέφυκεν εἶναι ἢ γίνεσθαι*: Der Anfang ist der natürliche und not-

<sup>1)</sup> Met. A, 26.

<sup>2)</sup> ebd. 16.

<sup>3)</sup> Poet. 8.

<sup>4)</sup> ebd. 7.



wendige, nicht ein beliebiger; natürlich und notwendig darf<sup>35.</sup> nichts voraufgehen und muß anderes folgen. Gerade entgegengesetzt verhält es sich mit dem Ende; ihm geht anderes voraus, aber es folgt ihm nichts: *τελευτή δὲ τοῦναντίον*. Das *μέσον* hat natürlich und notwendig anderes vor sich und nach sich.

Ein solches *ὅλον* soll wo möglich auch die Schülerarbeit werden; nach diesem Ideal soll sie streben. Teile soll sie enthalten, aber Teile, wie sie Aristoteles so schön beschrieben hat; die Teile müssen sein, Cicero sagt's auch, *quasi membra ut corporis caput, humeri, manus, latera, crura, pedes et cetera*.

Sollte der Schüler angesichts dieser Forderungen wohl wagen, einen Wirrwarr von ersten Einfällen dem Lehrer vorzulegen? Mühe muß er sich wohl wenigstens geben, wenn er solche Ziele gesteckt sieht; er müßte sonst dem Lehrer überhaupt entwachsen sein. Es kann ihm nicht erspart werden, in diese Begriffe sich einzuleben.

Die Lektüre wird ihm dabei helfen; sie muß überall auf die gründliche Ergreifung des Ganzen gerichtet sein. Man läßt ihn z. B. in den organischen Aufbau eines Dramas eindringen; man zeigt ihm die künstlerische Idee, sondert die wahrnehmbaren Haupt- und Nebenglieder, läßt ihn auf ihre Beziehung und Abfolge achten, hineinschauen in die Weise, wie der Stoff durch den herrschenden Gedanken bewältigt ist, damit er seinerseits in nachahmendem Versuch auf kleinem Gebiet den Stoff, den er durchdrungen hat, zu einem Organismus zusammenschliesse, zu einem Ganzen, das gleichsam Leben hat. Manchen wird es sehr schwer, ein Verständnis zu gewinnen von diesem Prozeß der Seele, wie sie einzelnes zu einer höhern Einheit verknüpft, ein gegliedertes System schafft; sie hängen zu sehr an dem zerstreuten Einzelnen. Aber wer ein Jünger echter Wissenschaft werden will, muß sein, wie Plato es nennt, ein *συνοπτικός*, fähig, das mannigfache Einzelne zum Ganzen zusammenzuschauen. Wir müssen ihn dazu führen. Zergliedernde und rekonstruierende Lektüre von Musterwerken, der systematische Unterricht in Mathematik und Grammatik, sie wirken hin auf dieses Ziel. Der deutsche Aufsatz steht auch hier mit den sonstigen Unterrichtsbemühungen im engsten Zusammenhang; und er ist andererseits, weil er die selbständigste Anwendung



35. 36. des theoretisch Erkannten verlangt, wieder die beste Palästra, um den Blick und Sinn für das Ganze zu üben.

Es verläuft das Ganze, lehrte Aristoteles, von natürlichem Anfange durch ein μέσον hindurch zu einem abschließenden Ende. Drei Teile lassen sich also an jedem Ganzen unterscheiden. Für den deutschen Aufsatz sind die drei Teile: Einleitung, Hauptteil und Schluß.

### 36.

Die Hauptsache ist das μέσον, der Wichtigkeit und Ausdehnung nach: es enthält das eigentliche Corpus der Arbeit; Einleitung und Schluß setzen es nur mit weiteren Vorstellungs- und Gedankenkreisen in Verbindung: leiten nur ein und hin und aus und ab. Dieser Hauptbestandteil muß weiter gegliedert werden<sup>1)</sup>; denn quidquid in majus crevit, facilius agnoscitur, si discessit in partes. Diese Teile müssen sich natürlich wiederum bestimmen nach dem Zweck des Ganzen; von ihm ist abhängig Ausdehnung, Stellung, innere Beziehung.

Wer nun die analytischen Operationen des 1. Kapitels erwogen und beherrschen gelernt hat, wird nicht lange fragen, wo überhaupt solche Teile herkommen sollen. Reichlich beschenkt es uns mit möglichen Teilen: wie sie der Meditation und Lektüre zur Auffindung und Aufschüttelung der Materialien dienlich sind (vgl. vor allem § 15ff. § 20ff.). Wir sehen vor uns: Raum- und Zeitabschnitte, Teile und Glieder, Merkmale, Gruppen und Arten, Ursachen, Wirkungen, Zwecke, Probleme und Lösungen, aufsteigende und absteigende Bewegungen, Similia und Contraria, eine Fülle von Partitionen und Divisionen. Es ist Sache des an der Hand solcher Teilungen und Zerlegungen zur vollen Herrschaft über den Stoff gelangten gesunden Verstandes, dasjenige davon in den Aufsatz mit Urteil und Takt hinüberzutragen und geschmackvoll zu verflechten, was und wie es der inneren Natur des Gegenstandes und den Bequemlichkeiten eines Belehrung suchenden Lesers entspricht.

Wer das Unglück hat, nach methodischer Aufspürung des Materials, wie sie im ersten Kapitel gelehrt worden ist, eine

<sup>1)</sup> Vgl. Deinhardt a. a. O. S. 29.



einigermaßen sachgemäße Gliederung und Ordnung nicht zu 36.  
entdecken; wem sich eine annähernd passende Disposition aus  
den vielen Möglichkeiten, welche die Analysen der Meditation  
und des der Sammellectüre unterbreiteten Schemas (No. 16)  
darbieten, nicht gleichsam aufdrängt: dem kann keine Lehre  
helfen (vgl. S. 188). —

Vieles, was die inventiösen Einteilungen zerlegten, läßt  
sich durchaus nicht so getrennt für die Komposition festhalten.  
Es wird manches sehr enge zusammengezogen, so wünschens-  
wert die völlige Zerfaserung in der Meditation war (vgl. S. 88f.).

Ich will den Unterschied der Teilungen der Inventio  
und der Dispositio an einem einfachen Beispiel deutlich machen.

Thema: Arbeit macht das Leben süß.<sup>1)</sup>

Inventio: Der Begriff „macht“ führt auf die Kategorie  
„Folge“, „Wirkung“; Folgen sind unmittelbar oder mittelbar,  
*ἄµα* oder *ὑστερον*, wesentlich oder zufällig; die „Arbeit“ ist  
entweder körperlich oder geistig; der abstrakte Begriff muß  
ins Konkrete geführt werden; man muß gleich an die ver-  
schiedenen arbeitenden Subjekte (Substanzen) denken und  
fragen: Arbeit wessen? des Einzelnen — ganzer Stände  
(weitere divisio!) — der Gesamtheit; „das Leben“ ist teils ein  
leibliches, teils ein geistiges; man kann wieder determinieren  
durch Hinzufügung der Frage: wessen? des Einzelnen, größerer  
Massen u. s. w. Inhalt der Begriffe Arbeit und Leben: Teil-  
vorstellungen! „Süß“ führt auf den Nutzen; dieser auf die  
Teile der menschlichen *εὐδαιμονία*.

Ich will nicht einmal alles, was hierin angedeutet ist, in  
ein Schema bringen; soll, will ich nur fragen, die dispositio  
auch nur Folgendes auseinanderhalten?

I. Die körperliche Arbeit macht süß:

- |                          |                                                             |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1. das körperliche Leben | } α des Einzelnen                                           |
| a. unmittelbar,          |                                                             |
| b. mittelbar,            |                                                             |
| 2. das geistige Leben    | } β größerer Massen (der ein-<br>zelen Stände; z. B.: . . ) |
| a und b wie oben         |                                                             |
|                          | γ der Menschheit.                                           |

<sup>1)</sup> [Vgl. zum Folgenden O. Apelt, Zeitschrift für das Gymnasialw.  
1879 S. 784 f. = Ders., Der deutsche Aufsatz S. 211 ff., und R. Pilger,  
Zeitschrift f. d. G. 1879 S. 166.]



36. II. Die geistige Arbeit macht süß:

- |                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| 1. a und b,                     | } wie oben |
| $\alpha$ , $\beta$ , $\gamma$ . |            |
| 2. a und b,                     |            |
| $\alpha$ , $\beta$ , $\gamma$ . |            |

Sollen I und II „Hauptteile“, 1 und 2 „Nebenteile“, a und b „Unterteile ersten“,  $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$  „Unterteile zweiten Grades“ der Disposition des Aufsatzes werden? Es wäre geradezu lächerlich, so symmetrisch es wäre.<sup>1)</sup>

Es ist eben durchweg ein Anderes die Inventio und die Dispositio, so sehr auch die letztere nur aus der ersteren hervorquillt. Wo dort Tasten und Suchen ist, ist hier Wissen; wo dort auch der Einfall, das Unwichtige, Nebensächliche, Seitabliegende den Geist beschäftigen kann, herrscht hier nur die Aufmerksamkeit auf den Mittelpunkt der Sache, mit der man völlig vertraut ist; von hier aus sieht und ordnet man. Die Inventio kann sich an Schemata halten, denn sie versucht, sucht und sammelt; der Dispositio ist es nicht gestattet, denn sie will den inneren Verhältnissen des erkannten Gegenstandes entsprechen. Sie geht aus vielleicht von dem aus den Analysen der Inventio entstandenen oder dort benutzten Schema, aber nur, um auf Grund der gesättigten Erkenntnis Kritik zu üben, das Zweckdienliche auszuwählen.

So wird sich dem, der in Beziehung auf obiges Thema mitten in der Sache steht und No. 35 berücksichtigt, folgendes leicht ergeben: Der Unterschied zwischen geistiger und körperlicher Arbeit ist hier völlig unwesentlich<sup>2)</sup>; er kann höchstens bei der Auswahl erläuternder Beispiele berücksichtigt werden. Nicht viel bedeutsamer ist der Gegensatz: einzelne — viele — alle; aber sehr, ganz hervorragend wichtig ist die Einteilung: mittelbar — unmittelbar.

Die Arbeit macht das Leben süß:

- I. unmittelbar,
- II. mittelbar.

<sup>1)</sup> Vgl. Herbart, Einleitung § 51.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 23. S. 120. 125.



Mit dieser Einteilung aus der Divisio des Begriffes 36. 37. „macht“ (Folge) läßt sich verschlingen die Divisio des Begriffes Leben: körperliches, geistiges Leben. So entsteht eine Tetrachotomie nach Schleiermacherscher Weise<sup>1)</sup>. Wer näher zusieht, findet dann vielleicht, daß der ganze Hauptteil auch in drei Teile zerfallen kann (Trichotomie): Einfluß der Arbeit auf 1) äußere, 2) körperliche, 3) seelische Güter. *His commutationibus et translationibus partium* (des Schemas der Inventio, der bloß symmetrischen Schablone) *saepe uti necesse est, cum ipsa res artificiosam dispositionem artificiose commutare cogit* (Cicero).

### 37.

So sehr man in jedem einzelnen Falle bei dem Entwurf der Disposition die der Sache eigentümliche Dialektik von innen heraus walten lassen muß, so lassen sich doch einige allgemeine Kriterien für die logisch-rhetorische Richtigkeit einer gefundenen Disposition auch äußerlich angeben.

Erstens dürfen im ganzen keine Wiederholungen derselben Dinge nötig werden; zweitens: alles Zusammengehörige gehört an eine Stelle. Ferner: Wir haben oben Hauptteile, Nebenteile, Unterteile geschieden; das weist auf systematische Anordnung. Diese beruht auf Koordination und Subordination. Die Hauptteile und Nebenteile und Unterteile sind unter sich koordiniert, jede Gruppe der höhern, die Hauptteile dem Ganzen subordiniert. Folgendes logische Gesetz muß dabei eingehalten werden: Die einzelnen koordinierten Teile müssen sich gegenseitig ausschließen und das höher geordnete Ganze zusammen vollständig decken; *ne quid in ea desit, ne quid supersit* (Quintilian). Es muß das Verhältnis obwalten wie zwischen Gattung und Arten. Die koordinierten Teile müssen aus den Teilvorstellungen (analysis), Teilen (partitio) oder Arten (divisio) eines übergeordneten Begriffes entstehen; *vitiosum est in dividendo partem in genere numerare* (Cicero). Nebenteile dürfen in der Regel nicht gleichwertig neben Hauptteile treten<sup>2)</sup>. Ebenso ist es mit Unterteilen im Verhältnis zu Nebenteilen u. s. w.

<sup>1)</sup> Überweg, Logik § 63 Anm.

<sup>2)</sup> Vgl. jedoch Überweg, Logik § 64 nebst Anmerkung.



37. Was den Gegensatz der gleichgeordneten Teile anbelangt, so schließt sich zwar A und non A kräftiger, zweifelloser, faßlicher — *excluso tertio* — aus, als A und B. Aber eine Dichotomie in kontradiktorische Gegensätze, so gewiß sie auch die Sache deckt, hat den Mangel, daß die zweite Seite negativ, ein *ἀόριστον* bleibt. Bestimmt und von wissenschaftlichem Wert ist nur die Einteilung durch positive Gegensätze<sup>1)</sup>.

Aber behufs der Kritik einer Einteilung darauf hin, ob die Glieder auch dem Ganzen völlig adäquat sind, mag man den Versuch machen, jedes der Glieder als A der Summe der andern als non A gegenüberzustellen. Läßt sich das machen, so ist jedes „Dritte“ ausgeschlossen; denn die Einteilung in positive Gegensätze ist auf eine in kontradiktorische Gegensätze zurückgeführt.

Merken mag man auch die Warnungen des Seneca: *Partes innumerabiles esse et parvulas non oportet; idem enim habet vitii nimia, quod nulla divisio. Simile confuso est, quidquid usque in pulverem sectum est.* Es fehlt die Übersicht; und die Einheit geht zu Grunde.

Jede gute Einteilung ruht also auf der Anwendung sich ausschließender, die Sache erschöpfender, positiver Gegensätze. Solche Gegensätze müssen durch einen Unterricht, der von dem Geiste des Obigen getragen ist, schon bei der vorbereitenden Besprechung der Themata fortwährend dem Schüler nahe kommen.

Der Lehrer kann aber für diesen wichtigen Punkt noch etwas dazu thun. Es kommt darauf an, daß der Sinn für kräftig sich scheidende Gegensätze, wie sie die einzelnen koordinierten Teile der Arbeit beherrschen müssen, mit allen Mitteln geweckt werde.

Am besten geschieht dies bei der Lektüre von Aufsätzen des Lesebuchs<sup>2)</sup>. Man zeigt überall, wo lehrreiche Gegensätze

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 110f. und Aristoteles *de partibus anim.* I, 3. 642 b. 21.

<sup>2)</sup> Es kann auch an der Analyse der Schuldramen geschehen. Vgl. Breitsprecher im Jahresbericht der evangelischen höheren Bürgerschule I, Breslau 1877, S. 4 ff.



in der Gegenüberstellung von Gedankengruppen, einzelnen Sätzen, Begriffen hervortreten, ausdrücklich darauf hin und läßt sie in bestimmte Worte fassen<sup>1)</sup>. Eine zweite Gelegenheit, der Sache zu dienen, findet sich bei der Zurückgabe der Aufsätze: der Schüler hat die Teile nicht nach ausschließenden Gegensätzen geschieden; die Korrektur muß zeigen, welche zu wählen waren. Oder es schwebte der Arbeit ein Gegensatz vor, aber er ist nicht scharf und präzise bezeichnet; unter Mithätigkeit der Klasse wird er in die richtige Form gebracht<sup>2)</sup>. Endlich kann man sich mit dem Gegenstand ad hoc befassen. Man läßt die Schüler selbst gegensätzliche Paare und Verbindungen zusammenstellen, etwa so, daß der Lehrer von sich aus eine Seite nennt und der Schüler die natürlichen Correlata dazu findet. Der Unterchied muß dann, wenn auch nur an Beispielen, erläutert werden.

Folgende kleine Sammlung stammt aus den angegebenen Quellen. Der Unterricht wies hier oder dort darauf hin und prägte das Wichtigste durch vielfach von selbst sich darbietende Wiederholung ein.

Mittel — Zweck: causa efficiens — Zweck; Materie — Form; Inhalt — Form; Zufall — Notwendigkeit; Möglichkeit — Wirklichkeit — Notwendigkeit; Freiheit — Notwendigkeit; Freiheit — Zwang; Grund — die Sache selbst; die Sache — ihre Folgen; Besonderes — Allgemeines; Position — Negation; Substanz — Attribut; Zeit — Raum; Zeit — Ort — Art und Weise — Grund; Anfang — Mitte (Höhe) — Ende; Anlage — Ausbildung (auch Verbildung); *δύναμις* — *ἐνέργεια*; Vergangenheit — Gegenwart — Zukunft; Anfang — Entwicklung — Vollendung; Sache — Person; das Wesentliche — das Unwesentliche; Hauptsache — Nebensache; Nutzen — Schaden; Ansichten — Gefühle — Absichten; Gemüt — Wille; distinguierendes — kombinierendes Vermögen; Theorie — Praxis; *θεωρεῖν* — *ποιεῖν* — *πράττειν*; Wissenschaft — Kunst (Arten beider); Familie — Staat — Kirche; die verschiedenen Beschäftigungen und Stände; Äußeres — Inneres; Sichtbares —

---

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 158 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 44.



37. 38. Unsichtbares; Leib — Seele; *ἐπιθυμία* — *θυμός* — *φρόνησις*; Natur — Kunst; Natur — Geist; vegetatives — animalisches Leben; einseitig — vielseitig; einer — viele — alle; sittlich — unsittlich; blind — bewußt; abstrakt — konkret; subjektiv — objektiv; woher? — wo? — wohin? (in den verschiedensten Modifikationen); was — wie? u. s. w.<sup>1)</sup>

38.

Ich wende mich sofort wieder nach der andern Seite. Geradezu für verderblich würde ich es halten, dem Schüler noch weiter anzuempfehlen, unter diesen Umständen dieses und dann jenes dieser Paare anzuwenden. Er kenne sie und bestimme das Passende aus dem Objekt! Wer noch weiter gehen wollte, käme am Ende wohl gar dazu, darüber nachzudenken, durch welche Vorrichtungen und Kunststücke ein Tier dahin zu dressieren wäre, daß es einen zehn oder zwanzig Seiten langen „Aufsatz“ niederschreibe. Oder sollte jemand glauben, daß es das höchste Ziel des Strebens sei, eine Primanerarbeit, die sich leidlich liest, verfertigen zu können, mag auch der Kopf dazu mit noch so mechanischem Plunder bekannt gemacht sein? Es kommt doch zunächst gar nicht darauf an, daß ein Aufsatz in der Welt erscheine, sondern daß der Primaner für wissenschaftliches Studium vorbereitet werde. Eine Vorübung dazu ist auch, daß er mit gesundem Sinn, logisch korrekt, der Sache gemäß, einen in seinem Gesichtskreis liegenden Stoff zu entfalten wisse. Er muß die Fertigkeit erhalten, er soll mit freiem Geiste in völliger Herrschaft über eine vernünftige, sachgemäße Methode der Verfertiger der Arbeit sein; auf ihn richtet sich die ganze Erziehung und Unterweisung. Nicht soll er, so zu sagen, nur die Hand herleihen, damit nach mechanischem Gesetz ein Aufsatz entstehe, wie infolge der Verbindung mit einer elektrischen Batterie sich Depeschen schreiben. Jedes äußerliche Schema aber, und ist es noch so einfach, sobald es sich gesetzgebend aufdrängt und zur Formel verhärtet, führt zur

<sup>1)</sup> [Vgl. Aristoteles eth. Nic. II. 8. 1108 b. II und Trendelenburg, Elementa log. Arist.<sup>8</sup> S. 73.]



Abrichtung. Man kann in der Abwehr solcher Dressur nicht 38.  
streng genug sein.

So muß ich schon die Vorschrift verurteilen, daß man entweder immer nach dem Inhalt oder immer nach dem Umfang oder in Kreuzung<sup>1)</sup> nach dem Inhalt und Umfang teilen solle. Die Teilung nach dem Umfang ist schablonenhaft und nicht sachgemäß, wenn sich für den eigentlichen Hauptgedanken keine wesentlich unterscheidenden Modifikationen herausstellen. So war es oben völlig indifferent, ob die Arbeit körperlich oder geistig war. — Ferner eine Analysis war gar nicht anwendbar: der latent in dem Satze liegende Begriff der „Folge“ zerfiel (Divisio) in unmittelbare und mittelbare Folge; und der Einfluß konnte stattfinden auf das körperliche oder geistige Leben (Divisio). Aber nicht durchweg paßt eine Divisio, noch eine Analysis, noch beides in Verschlingung. Sondern man hat die Möglichkeiten in der Hand und entscheidet aus dem Innern des Gegenstandes. Es führt zu rein mechanischer Hantierung, dies oder jenes immer anwenden zu wollen.

Ebenso fehlerhaft würde es sein, bei Themen, die sich auf den Menschen beziehen, irgend eine der oben<sup>2)</sup> angegebenen Einteilungen, welche der Inventio erstaunliche Dienste leisten, auch in der Dispositio unter allen Umständen benutzen zu wollen. Man kann bei solchem Verfahren auf ganz unfruchtbare Gegensätze geraten. Ist z. B. das Thema: „Der Kampf des Menschen mit der Natur“, so ist keine der vielfach möglichen Divisiones und Partitiones des Begriffes Mensch recht anwendbar, nicht einmal die Partitio: Körper — Geist; Kampf könnte man durch Divisio zerlegen, um die Dispositio zu gewinnen: erfolgreicher — fruchtloser; aber auch diese Teile würden doch in majus (Seneca) auswachsen, so daß eine neue Gliederung nötig wäre. Kurz die passende Disposition ergibt sich hier nur aus der Divisio des Begriffes Natur, in der einen Bedeutung (Natur = die uns umgebende, räumlich ausgedehnte, körperliche, objektive Welt); auf die andere (die

---

<sup>1)</sup> Deinhardt a. a. O. S. 43 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 113 f.



38. Natur im Menschen, welche dem Geist widerstrebt) kann um der Einheit der Arbeit willen gar nicht Rücksicht genommen werden. Wie will man das aber dem Begriff Natur von außen ansehen, daß in ihm das Prinzipium der Disposition steckt? — Man teilt also: I. leblose, II. lebendige Natur; und dann gibt weiter eine neue Divisio die Nebenteile: I. a) Wasser, b) Feuer, c) Luft, d) Erde; — II. a) Pflanzen, b) Tiere.<sup>1)</sup>

In wie weit die Memorialverse: „Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando?“ und: „Quis? quid? cur? contra, simile et paradigmata, testes“<sup>2)</sup> als Handhaben für die Inventio dienlich sind, jener für das genus historicum, dieser für den Beweis von Sentenzen, ist oben<sup>3)</sup> auseinandergesetzt worden. Aber für die Disposition des Aufsatzes, wenigstens des deutschen Aufsatzes<sup>4)</sup>, wie wir ihn verstehen, sind sie elende Notbehelfe und Krücken, nicht von weitem im stande, dem Geist des Schülers die Ausrüstung zu geben, die er bei seinem Abgang zur Universität haben soll<sup>5)</sup>.

---

<sup>1)</sup> [Vgl. jedoch O. Apelt a. a. O. S. 785 ff. = Ders., Der deutsche Aufsatz S. 236 ff.]

<sup>2)</sup> Vgl. Hoffmanns Rhetorik für Gymnasien § 27 u. § 47.

<sup>3)</sup> No. 15. 32.

<sup>4)</sup> Der lateinische Aufsatz hat andere Ziele. Das sieht man an der ganzen Art, wie einige seiner rüstigsten Pfleger von ihm reden. Ich citiere als solchen M. Seyffert. Er spricht vom testimonium: „Der Schüler darf sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, in diesem Teil der Chrie aus fremden, zunächst griechischen Schriftstellern, zu übersetzen.“ Wer würde wohl so vom deutschen Aufsatz reden? Bei den exemplis wird, nachdem die mannigfachsten „Formeln“ zur Einführung und Verknüpfung und Gliederung der Beispiele angegeben sind, folgende Bemerkung gemacht: „Das Verzeichnis gibt nur die allgemeinsten Fingerzeige, doch ist es reich genug, um den Schüler vor einförmiger Trockenheit zu bewahren.“ Doch wohl nur seine Darstellung! Von einem inneren Verhältnis dieser Übergänge zu dem Gegenstand, der behandelt wird, ist nicht die Rede. Der Schüler setzt sie hin; da stehen sie; sie tragen und binden so viel, als einst das lebendige Sprachgefühl, aus dem sie organisch hervorgewachsen sind, in sie hineingelegt hat. Für den Schüler sind sie wirklich trockene und tote „Formeln“.

<sup>5)</sup> Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, daß einzelne dieser Fragen unter Umständen auch für die Disposition verwertet werden könnten: daß man z. B. recht gut nach „quid? quomodo?“ einteilen kann, ergibt sich schon aus No. 37 S. 199.



Um dies zu erläutern, halte ich es für hinlänglich, die 38.  
Mängel der Arbeiten zu besprechen, die nach der Chrienformel  
gefertigt werden. Die Sache hat, nach Programmen zu  
schließen, immer noch praktischen Wert; und an diesem  
Gegensatz wird am besten das Eigentümliche meiner Ansicht  
ins Licht gestellt. Ich lege dabei die bekannten Auseinander-  
setzungen Moritz Seyfferts zu Grunde, der in beredter  
Weise die Chrie für den lateinischen Aufsatz in Anspruch  
nahm und im Unterricht nutzbringend verwertete.<sup>1)</sup>

Ein sentenziöser Satz eines Schriftstellers ist zum Beweis  
gestellt. Das „exordium“, lehrt Seyffert, enthalte die „laudatio“  
des Autors! Es müssen in ihm die Seiten hervorgehoben  
werden, welche Person und Sentenz verbinden.

Man sieht, was die vernünftige Absicht dieser Bestimmung  
ist. Der Inhalt des Satzes ist eigentlich das, was die Ar-  
beit beschäftigt. Soll nun einmal, wie die Chrienformel fordert,  
die Quelle laudiert werden, so muß wenigstens, damit der  
eigentliche Gegenstand nicht zur Seite trete, diese laudatio der  
Person mit dem Inhalt des Satzes in möglichst innerliche Ver-  
bindung gebracht werden. Darum fordert Seyffert, daß der  
Gedanke der Sentenz aus dem eigentümlichen Wesen und Cha-  
rakter des Schriftstellers abgeleitet werde. Alles Mögliche,  
was man nur immer auch von unserm Gesichtspunkte aus  
wünschen kann, wenn einmal der Schriftsteller durchaus in  
die Arbeit hineingebracht werden muß!

Jedoch: Teil ist nur das, bei dessen Fehlen das Ganze  
in Unordnung geraten würde. Haben wir in dem angegebenen  
exordium immer diese notwendige Verknüpfung zu erwarten?  
“Ο προσὸν ἢ μὴ προσὸν μηδὲν ποιεῖ ἐπίδηλον, οὐδὲ μόνον  
τοῦ ὅλου ἐστίν. Trotz allen Bemühens bleibt diese „ἀρχή“  
äußerlich und gewöhnlich; es wird von der angedeuteten  
Erwähnung des Schriftstellers aus immer eine ganze Zahl ver-  
schiedener Themata gleich sehr erreichbar sein. Was liefse  
sich z. B. an das in den „Scholae latinae“ mitgeteilte ex-

---

<sup>1)</sup> [Vgl. zum Folgenden R. Lehmann a. a. O. S. 377 ff. und G. Wendt,  
Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik (Handbuch  
der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen von A. Bau-  
meister), München 1896 S. 121 f.]



38. ordium über Seneca, was an die ersten Sätze des ersten Stücks der Progymnasmata (über Livius) für eine reiche Menge von Themen, hier livianischen, dort senecaischen Ursprungs anreihen! „Aus zwei Gründen hauptsächlich“, heisst es an der letztern Stelle, „verdient, glaube ich, das Geschichtswerk des T. Livius, ab urbe condita betitelt, von allen, die sich eine höhere allgemeine Bildung aneignen wollen, fleissig studiert zu werden: der eine von diesen ist, weil es die Thaten eines Volkes enthält, welches unter den Völkern der ganzen alten Welt den ersten Platz eingenommen hat; der andere, weil die Darstellung dieser Thaten im höchsten Grade interessant wie lehrreich ist. T. Livius war der Erste, der die Universalgeschichte seines Volkes von den unbedeutenden Uranfängen der Stadt bis auf seine Zeit in ununterbrochener Reihenfolge so gründlich und ausführlich darstellte, dafs er nicht blofs seine Vorgänger auf diesem Felde verdunkelte und beinahe in Vergessenheit brachte, sondern auch von den Späteren, obwohl sie alle ihn sich zum Muster nahmen, fast niemand sich mit ihm messen kann.“ Wenn dies und weiteres, was der Verfasser in noch neun, in gleicher Weise reich entwickelten Sätzen vorträgt, wirklich nötig ist für das Thema, das er endlich erreicht: „Gloriam qui spreverit, veram habebit“, so dürfte vieles davon doch in gleicher Weise für andere moralisierende Gedanken des Livius gleich sehr nötig sein; z. B. für das stolze Wort des C. Mucius (II, 12): „Et facere et pati fortia Romanum est“ oder für die herrliche Bemerkung des Appius Claudius, welche S. 167 besprochen wurde.

Übrigens wird sich der Schüler, wenn ihm auch in derartigen Mustern, wie sie Seyffert gibt, noch so gewandt die Schablone umkleidet und verhüllt wird, nur das Äufserliche merken, dafs die Einleitung den Weg vom Allgemeinen zum Besonderen geht: Schriftsteller, Schriftgattung, Schrift, Stelle! Und er wird dem Lehrer nur zu oft Anfänge nach folgendem Formular bieten: Keiner unserer deutschen „Dichterheroen“ (denn so wird er sich gewöhnlich ausdrücken) bietet in seinen Werken einen solchen Reichtum tief sittlicher Grundsätze wie — Schiller (Goethe, Uhland u. s. w.). Ja sogar da, wo ihn zunächst etwas ganz anderes interessiert als die



moralische Unterweisung, z. B. die Entwicklung einer Hand- 38.  
lung: im Drama selbst finden wir uns wieder und immer  
wieder auf erhabene ethische Gesichtspunkte hingewiesen; alle  
seine Dramen sind voll moralischer Sentenzen. Keins aber  
bietet so viele herrliche Maximen wie — Don Carlos (die  
Braut von Messina, Wallenstein). Nun ist die Überleitung  
eben so gut möglich zu dem Satze: Den Zufall gibt die Vor-  
scheidung u. s. w. wie z. B. zu dem andern: Wer sich den  
Menschen nützlich machen will u. s. w.

Weitere Bedenken würden sich richten gegen das Lob  
um jeden Preis; nicht weil vorkommenden Falls der Autor nicht  
zu loben wäre; danach könnte man's ja einrichten. Nein, diese  
Aufgabe verführt den Schüler zu einer stehenden und dazu  
unwahren Verwendung gewisser Superlative, die er leider an  
sich schon zu sehr liebt; es wird ihm das zufällig Gegebene  
schon um der Methode willen, die er einschlägt, das Höchste.

Wenn ferner Seyffert verlangt, der Schüler solle, um den  
Zusammenhang der Teile möglichst straff anzuziehen, die Sen-  
tenz aus dem Kernpunkt des Wesens des Schriftstellers ab-  
leiten, so geht das wohl hie und da, aber doch nicht immer.  
Und wo es geht, erfordert es einen sehr tiefen psychologischen  
Blick, hervorragendes Geschick; Seyffert findet z. B. bei der  
Geschichte vom Palinurus selbst, daß die Einleitung ruhen  
würde auf „der eindringendsten Kunst der Interpretation“!

Auf welche Weise Sätze, wie: „Kannst du nicht schön  
empfinden, dir bleibt doch, vernünftig zu wollen und  
als ein Geist zu thun, was du als Mensch nicht ver-  
magst“, oder: „Immer strebe zum Ganzen, und kannst  
du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied  
schliefs' an ein Ganzes dich an“ aus Schillers eigentüm-  
lichem Wesen und Denken abzuleiten wären, würde ich dem  
Schüler zu zeigen vermögen. Aber in hundert andern dürfte  
es sehr schwierig sein<sup>1)</sup>, diesen Kausalnexus aufzufinden.

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 177 f. Viele Sentenzen, die passende Schulthemata abgeben,  
sind z. B. aus den Xenien, und zwar auch aus den Gebieten derselben,  
in denen das Eigentumsrecht noch gar nicht feststeht. Z. B. in Be-  
ziehung auf das Distichon mit dem Ausgang „Vielen gefallen ist schlimm“  
(vgl. No. 31 i.) stehen sich die Angabe von Schillers Gattin, die das



38. Die Hauptsache aber bleibt immer, daß ein exordium der angegebenen Art leicht zu einer appendix wird, die man auch wegnehmen kann; es ist selten innerlich mit dem Zweck und Ziel der Arbeit verwachsen (vgl. S. 192).

Bei dem zweiten Teil, der *expositio*, empfiehlt Seyffert in der Erklärung gleich das *contrarium*, die Widerlegung, mit einzuleiten. Wir müssen ja wohl damit übereinstimmen<sup>1)</sup>. Aber wenn er hinzufügt, „zumal am Gegenteil der eigentümliche Zug der in Rede stehenden Person am klarsten wird“, so muß bemerkt werden, daß zwar allerdings das Eigentümliche sich am Gegensatz am besten bestimmen läßt<sup>2)</sup>, daß es aber auf die „Person“ wieder gar nicht ankommt. Die Sentenz selbst ist das Thema; sie soll durch Gründe belegt werden. Nur in besonderen Fällen wird die Einführung durch die *laudatio auctoris* passend sein. Und dann kann man es in einer sehr einfachen Form thun, die nichts von „Lob“ oder tiefsinniger Ableitung enthält; z. B.: In der 6. Epistel des 1. Buchs antwortet Horaz auf die von seinem Freunde Numicius ihm vorgelegte Frage nach der wahren Lebensweisheit: *Nil admirari prope res est una, Numici, sola quae possit facere et servare beatum*. Darauf kann man nun die Paraphrase setzen und darin den gegensätzlichen Standpunkt mit berücksichtigen. Im ganzen wird man es noch passender finden, sogleich mit der Einleitung des „*contrarium*“ zu beginnen.

Es folgen *ratio* und *contrarium*. Sie sind die Hauptstücke; es wäre gut, wenn sie weiter gegliedert wären (vgl. oben No. 32). — *Contrarium* und *ratio* können, auch Seyffert lehrt es, in umgekehrter Folge, natürlich wenn es sachgemäßer und wirksamer ist, vorgetragen werden.

Nun folgen in dem Chrienschema: *Simile*, *exemplum*, *testimonium*, — induktive Elemente, *foris assumpta*. Bei der sehr

---

Epigramm Goethe zuteilt, und die Aufnahme in Schillers Werke gegenüber; und Viehoff bemerkt „Der Inhalt entspricht in gleichem Maße der Denkart Goethes wie der von Schiller“. Was wird nun aus „*Quis*“? [Vgl. jedoch F. Jonas, Vierteljahrschrift für Litteraturgeschichte Bd. 1 S. 159.]

<sup>1)</sup> Vgl. No. 11 und die Beispiele in No. 31

<sup>2)</sup> Vgl. S. 45, Anm.



untergeordneten Beweiskraft, die dem Gleichnis zugesprochen 38. werden kann, ist es häufig ganz zu streichen, wenn es auch die Meditation befruchtet hat. Und die beiden andern Teile, so wichtig sie auch sind, diese Stellung verdienen sie nicht. Wir müssen vom Schluß ausgehen, um deutlich zu machen, wie wir's meinen. Es soll darin das Resultat gezogen und vielleicht zu praktischer Anwendung empfohlen werden. Worauf wird diese Wendung ruhen, worauf sich beziehen? Doch zunächst auf die wichtigsten Teile, die den ganzen Beweis tragen, auf ratio und contrarium! Nun fahren aber jene der Induction angehörigen Teile, welche, so sehr sie auch veranschaulichen und durch Auctorität wirken, doch an innerer Bedeutung zurücktreten<sup>1)</sup>, zwischen diese beiden sich eng auf einander beziehenden Abschnitte. Ratio und contrarium weisen auf die Feststellung des Resultats und dessen praktische Verwertung, und diese ruhen auf dem Fundament der Beweisführung. Es kann nicht klarer sein: der natürliche Zusammenhang wird gewaltsam durchbrochen.

Ferner: wer hat wohl Lust, nachdem direkt und indirekt die Sache bewiesen ist, sich durch eine historische Beispielsammlung, durch Gleichnisse aus dem Naturleben und durch Citate nebst Explikation hindurchzuwinden, ehe er seinen Schluß, seine Anwendung macht.

Man bedenke außerdem noch eins: Die ratio zerfällt doch jedenfalls in Teile; verschiedene Argumente werden beigebracht. Sollen die Belege trotz der Vielheit dieser besondern Teile als Totalsumme nachkommen? Ist es nicht angemessener, — und damit kommen wir wieder zu der Forderung sachgemäßer commutatio und translatio der Teile des künstlichen Schemas (S. 197) — die Belege da, wo und soweit sie nötig scheinen, gleich an die einzelnen Argumente des direkten und indirekten Beweises anzulehnen, anstatt sie, nachdem alles abgemacht ist, hinten nachhinken zu lassen, wo sie durch ihre Breite die Wirkung des Ganzen wohl gar abschwächen. Auch Seyffert findet bei Betrachtung der conclusio, daß in der breiten Ausführlichkeit der Belege „am eigentlichen nervus probandi“

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 156 f. 187.



38. etwas verloren gegangen ist. Er findet nötig, ihn wieder anzufrischen. Warum sollen wir ihn aber erst verlieren?

Ist es nicht manchmal sogar geratener, einer oder der anderen Art dieser Belege einen Teil der Argumentation voranzuschicken oder gewandt einzuweben? Kurz, diesen Teilen muß die Bedeutung genommen werden, als stünden sie der ratio gleich; sie müssen zu Unterabteilungen, zu Vehikeln der Argumentation herabgedrückt werden. Enthalten sein können sie ja im Aufsatz, aber der Sache gemäß, in angemessener Bescheidenheit und Unterordnung, nicht zu selbständigen Teilen aufgeschwemmt. Auch Seyffert gesteht an einer Stelle über die testimonia, daß es geratener sei, diejenigen, welche sich enger an einzelne Teile der Chrie anschließen, mit diesen unmittelbar zu verbinden. Sie können aber wohl manchmal auch ganz wegfallen; sie sind keine unbedingt wesentlichen, notwendigen Teile.

Auch muß der Irrtum beseitigt werden, als ob das Chrienschema jemals der Einteilung, die wir in No. 36 forderten, überhöhe: die Disposition der Argumente der beiden Hauptteile bleibt die zu lösende Aufgabe. Über diesen Stein hilft auch jener wunderbar bequeme Mechanismus nicht hinweg. Es müssen die Glieder gefunden werden, aus denen sich die ganzen Hauptteile aufbauen, die, sich gegenseitig ausschließend und doch in notwendiger Verknüpfung untereinander stehend, das Ganze decken. Und diesen Teilen, die den Rumpf des Ganzen bilden, können sich die „belegenden“ Chrienteile unter- und einordnen. Dann wird die natürliche Abfolge der Gedanken nicht gestört.

Auch das, was bei der Chrie als Schluß figuriert, die adhortatio, schreitet hie und da aus dem Rahmen eines in sich abgeschlossenen Ganzen heraus. Wie wenig Dialektik der Sache liegt z. B. in dem Versuch, von der Besprechung des Agesilaischen Ruhmes, quod nulli militi labore cederet, auf die Paränese überzuleiten, daß man künftig im Leben den Untergebenen überhaupt durch Thätigkeit voranleuchten müsse.

Also: die Chrie stellt Teile, die nicht gleichwertig sind, nebeneinander; sie zerreißt das Zusammengehörige; leitet ein



und aus auf sehr äußerliche, nicht aus der Mitte des Gedankengangs selbst geschöpfte Weise. Wer nach ihr arbeitet, bringt nicht eine Abhandlung zustande, die gegliedert ist wie ein Organismus. Ja es ist sogar möglich, daß sie den Schüler durch die Teilung, die sie gibt, von der wichtigsten Aufgabe, die Anordnung des Hauptstückes aus dem Innern des Objekts zu schöpfen, ablenkt; er denkt, er hat gar nichts zu teilen mehr nötig, da er die schönen sieben Teile in der Hand hat; aber es sind nur mechanische, äußerliche Ersatzmittel für das, was allein in jedem besonderen Fall eigentümlich aus den innern Verhältnissen des Gegenstandes gewonnen werden kann.

Indessen für die Inventio, ich wiederhole es, ist die Chrienformel, wie die andere, höchst nützlich.

Ich verbinde das mit etwas anderem, was ich oben bemerkte. Ich sagte<sup>1)</sup>, daß bei Themen, die an Privatlektüre sich anschließen, die erste Sicht und Lesung eine vorläufige Skizze ergeben müsse, in die das Material bei zweiter Lesung einzufügen und unterzubringen sei. Diese Ordnung, hieß es, dürfe und werde aber nicht gleich die letzte, die des Aufsatzes sein; sondern sie sei nur insofern wertvoll, als sie so viel Übersicht gewähre, daß man die vernünftige Anordnung, die der Gliederung der Sache entspricht und dem Leser die beste Übersicht gewährt, leichter hervortreten sehe. Ähnlich wie von jenem aus erster Lektüre entstandenen Aufriss für jene Themata denke ich von der Chrienschablone für die Bearbeitung sentenziöser Gedanken, die auf Grund eigener Erfindungen erklärt und bewiesen werden sollen. An der Hand der Chrie oder einzelner ihrer Teile mag man das Material sammeln; also z. B. Gleichnisse aufspüren, testimonia suchen, Beispiele! Aber diese Arbeit geschehe nur, um die Sache ihrem innersten Wesen nach zu erkennen, um sie in reicher Fülle und mannigfacher Beziehung zu denken.

Wird übrigens die Chrienformel zu einem Hilfsmittel für die Inventio herabgedrückt, so leistet sie, finde ich, auch das Hauptsächlichste von dem, was Seyffert ihr nachrühmt. Sie

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 16.



38. 39. nötigt den Schüler, gehörig sich zu tummeln und seine in Gedächtnis und Sammlungen aufgespeicherten Schätze zu durchstöbern und solche Schätze aufzuspeichern. Er muß nun gerade so wie früher auf *similia* und *testimonia* bei der Lektüre achten und sie reichlich sammeln, damit er Auswahl habe. Aber wenn seine Sammlungen für den vorliegenden Fall z. B. kein *testimonium* ergeben, das dem Gegenstande wesentliche Dienste leistete, so soll er es nicht für gefordert — wodurch auch? — erachten, dann wenigstens ein nur halbwegs zutreffendes zu bieten, oder zu weiterem Suchen viel Zeit aufzubrauchen, die für die Aufspürung tüchtiger Argumente wahrhaftig besser angewandt werden kann.

### 39.

Anstatt den Schüler an den toten Schematismus der Chrie zu weisen, was in ihm unmöglich jenen Sinn für systematische, sachgemäße Anordnung, den er für jedes Universitätsstudium braucht, wecken kann, möge man ihn vielmehr wohlgegliederte Musterstücke so zerlegen lassen, daß aus dem schön umkleideten lebendigen Körper das Skelett des Hauptplans herausgehoben wird. Damit kann man schon in *Secunda* anfangen.

In *Prima* halte ich noch eine andere Übung für nützlich. Die Privatlektüre der Schüler wird auf Schriften geführt wie Goethes Italienische Reise, Goethes und Schillers Briefwechsel, Lessings Litteraturbriefe, Lessings (freundschaftliche) Briefe, Ciceros Briefe, Lessings Hamburgische Dramaturgie. Es sind Stücke, in denen eine Menge wenn auch innerlich verwandter, so doch verschiedenartiger und auseinandergerissener Gedanken auf eine Schnur gezogen sind. Es fehlt völlig die Systematik, auf die der Schüler aufmerksam sein soll.

Man lasse orientierende Übersichten über den Inhalt solcher Werke machen, und sind sie als Ganzes zu umfangreich, so schneide man Stücke heraus. Ein Haufe mannigfachen Materials liegt vor; wirr durcheinandergeworfen: Steine, Holz, Eisen; man ordne das Chaos und füge die *disjecta membra* zu einem wohlgegliederten Bau zusammen, damit man übersehen könne, was da ist, damit aus dem Vielen das Wesentliche heraustrete. Der Schüler entwerfe ein Schema, einen detaillierten



Aufriss und Plan, kurz: er stelle das vielgestaltige Material so zurecht, daß man einen andern hindurchführen, ihm eine eingehende Übersicht über das Ganze und seinen Wert geben, daß man danach den ganzen Inhalt architektonisch aufbauen, geordnet darstellen könnte. Es ist, als sollte man eine Bibliothek nach vernünftigen, sachgemäßen Gesichtspunkten ordnen, so daß der Suchende sich leicht zurechtfinden kann, oder besser, als sollte man einen Katalog dazu machen. Es entstehen Gruppen; jede durch einen Begriff benennbar, der andern gleichgeordnet, andern untergeordnet ist. Distributio! Vgl. No. 21. 37.

Ich will ein Beispiel geben. Gesetzt, Schüler hätten Goethes italienische Reise privatim gelesen. Es wird doch den Nutzen mindestens einer Terminarbeit haben, wenn sie aus dem ganzen etwa folgendes Schema zusammenstellen<sup>1)</sup>.

I. Äußere Data (ich meine Anfang und Ende der Reise, Aufenthalt an den einzelnen wichtigen Orten).

II. Innere Geschichte.

A. Ursachen der Reise.

a) Bedürfnisse des Menschen.

α) Freiheit, Einsamkeit — Contrarium: Geschäfte; Hypochondrie; kein Interesse an den Dingen (Mangel, Sehnen).

β) Sehnsucht nach dem Süden. — Mißfallen am nordischen, am deutschen Klima.

γ) Nach Italien!

Gründe: 1. Allgemeine Sehnsucht in Weimar.

2. Persönliche Jugenderinnerungen (Besonderes).

3. Beides nicht hinreichend; Überleitung zum folgenden Moment.

b) Bedürfnisse des Künstlers.

α) Alte Kunst (Plastik)! Alles, was er bisher gesehen (quid? ubi?), genügt nicht. Rom! An-

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 65. [Vgl. jedoch O. Apelt, Der deutsche Aufsatz S. 94 f.]



39.

knüpfung an die Steigerung (No. 40): Einsamkeit überhaupt! Süden! Italien! — Rom!

β) Hoffnung für seine dichterische Entwicklung.

Resultat: Also weg von Weimar! nach Rom! —

Einschränkung im Abschlufs des Teils: Aber keine (S. 187) Abneigung gegen die Weimarer Menschen. In Weimar bleibt Vaterland und „Publikum“.

B. Die Reise selbst. Das Leben in Italien. Es wird vorzüglich hinauslaufen (II. A. b.) auf Studien.

a) Das Studium der Beobachtung (ᾠσεῖν).

α) Was betrachtet er (Anschluß an A.)?

1. Die Natur (Wichtigkeit dieses Studiums für Goethe). Meteorologie; Mineralogie, Geologie (Vorsprung für die Kunst); Botanik; das Volk und seine Sitten: Anthropologie; Landschaft (Überleitung zu 2.).

2. die Kunst:

Allgemeines über

Stoff und Technik.

Besonderes: Katholische Kunst; Abscheu! (Negative.) Fort zu Natur und alter Kunst! Zusammenhang beider. — Palladio, Winkelmann sind die Führer. — Umgang mit Malern. — Malerei, Plastik, Architektur, Musik, das ganze Feld der Künste.

β) Wie betrachtet er?

Das Betrachten eine Arbeit; Analysis des Begriffs: Ökonomische Einteilung der Zeit. Abwehren gesellschaftlicher Zerstreuungen. — Er will lernen. Er sieht zwei, dreimal. — Mühsame Aneignung von Vorkenntnissen. — Eindringliche Vertiefung in die Sache. — Die leeren Worte sollen zu Begriffen werden. — Ohne Prätension und Absprechen. — Zu diesem intensiven Studium gehört auch

b) Die Ausübung (ποιεῖν).

Zweck:



$\alpha$ ) Die Dinge sich ganz zu eigen zu machen. 39.

Mittel: Nachzeichnen, Modellieren.

$\beta$ ) Die Ausübung selbst.

Hauptaugenmerk: Verbesserung zweier Fehler:

$\alpha$ ) Zu wenig Zeit!

$\beta$ ) Unkenntnis des Handwerks.

Menschliche Figur, non plus ultra alles Wissens und Thuns. (Gipfel; No. 41.)

C. Nutzen (Wirkung) dieser Studien.

Einleitung: Negative, Contrarium: „Zeitvergeudung, Zersplitterung“. —

a) Zusammenhang der Studien:

$\alpha$ ) Mineralogie und plastische Kunst. Anthropologie und plastische Kunst, sowie Dichtkunst (der Mensch das Non plus ultra).

$\beta$ ) Ausübung um der Schärfe der Beobachtung willen (zu eigen machen; dichterischer Realismus).

$\gamma$ ) Antike Plastik — Dichtkunst (dichterischer Idealismus). Überleitung zu

b) Bildung des künstlerischen Geschmacks im allgemeinen:

Objektivität, Realismus; Natur — Idealität (plastische Kunst). „Dafs ich zeichne“ u. s. w. Sammlung dichterischen Materials.

c) Der Mensch ist geheilt (II. A. a.).

Lebensgenuss, Reichtum von Ideen. Neu geboren, neu erzogen.

d) Die besonderen Dichtungen: Egmont, Tasso, Iphigenie.

Wird aber das, höre ich fragen, der Schüler auch können? Ich denke, wenn man ihm Anleitung und die nötige Zeit gibt, oder den ausgedehnten Stoff für die gewöhnlichen Termine beschränkt, etwa auf den Aufenthalt in Rom (oder auf den ersten oder zweiten), ja! Seine Arbeit wird nicht sogleich den Anforderungen entsprechen; aber diesen Mangel teilt sie mit andern. Dafs er sie indessen überhaupt mache, ist doch, läge darin nicht an sich ein großes Klärungs- und Bildungs-



39. 40. mittel, schon deshalb wünschenswert, weil er so am geschicktesten einige elementare und zugleich fundamentale Lehren der Logik zur Anwendung bringen und dermaßen einüben kann, daß das Universitätsstudium eine gewisse Sicherheit darin voraussetzen vermag<sup>1)</sup>.

Was an der ersten Arbeit der Art noch unvollkommen ist, wird durch die Korrektur des Lehrers wie immer zu besserer Ausführung in späterer Zeit vorbereitet<sup>2)</sup>.

#### 40.

Bei Entwerfung des Hauptplans und fortdauernd bei der Ausarbeitung muß man an einen Leser denken<sup>3)</sup>, dem man alles aufs Klarste, Bestimmteste, Wirkungsvollste anordnen und darstellen will. Die Alten ließen den für ihre Zwecke analogen rhetorischen Gesichtspunkt nie aus den Augen<sup>4)</sup>. Aristoteles z. B. unterscheidet durchweg bei seinen Vorschriften für die Rede von dem *πρᾶγμα* und dem *λέγων* den *ἀκροατήρ*. Es heißt sogar geradezu bei ihm: *Σύγκειται ἐκ τριῶν ὁ λόγος, ἐκ τε τοῦ λέγοντος καὶ περὶ οὗ λέγει καὶ πρὸς ὃν. καὶ τὸ τέλος πρὸς τοῦτόν ἐστι, λέγω δὲ τὸν ἀκροατήν*. Welche Bedeutung der Hörer für den Philosophen also erhalten wird, kann jeder, der weiß, wie weit der Begriff des Zweckes bei ihm reicht, von vornherein vermuten.

Unsere Aufsätze unterscheiden sich von den Übungsreden der Rhetorenschulen vor allem dadurch, daß sie geschrieben werden. War dort alles für einen Hörer zuzubereiten, so müssen wir uns auf einen vorgestellten Leser beziehen. Er

---

<sup>1)</sup> Vgl. Einleitung No. 4.

<sup>2)</sup> Dispositionsübungen läßt man auch jetzt wohl, so viel ich aus Programmen entnehme, den Schüler machen. Aber sie richten sich meist auf Gegenstände, zu denen der Schüler auch das Material suchen muß. Man muß aber außerdem besondere Dispositionsübungen an vorhandenem rohen Stoff machen lassen; der Gegenstand ist zu wichtig.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 1.

<sup>4)</sup> Wie denn auch alle besseren antiken Schriftsteller neben ihren sonstigen Vorzügen (vgl. Einl. No. 2) sich dadurch auszeichnen, daß sie stets die Personen im Auge behalten, die sie zu belehren, zu leiten und zu erfreuen beabsichtigen.



mufs für die Abhandlung so „τέλος“ sein, wie für die Rede 40.  
der ἀκροατής. Unsere propädeutischen Übungsarbeiten müssen  
sich an diesen Gesichtspunkt gewöhnen. Man mufs, nachdem  
man die Sache (πρᾶγμα) ihren eigentümlichen inneren Bezügen  
nach durchdacht, die sachgemäfsen Gedankenabfolge aufgespürt  
hat, alles so zubereiten, dafs es den psychologischen An-  
forderungen, Erwartungen und Fähigkeiten eines Aufklärung-  
suchenden Lesers genügt. Diese Vorstellung mufs der Schüler,  
etwa so, wie bei einem Briefe, sich stets gegenwärtig halten.  
Dafs in dem Leser eine Überzeugung hervorzurufen, ihm eine  
Definition zu entwickeln, ihm ein Raum- oder Zeitgebilde zu  
entfalten und zu beschreiben, eine Aufklärung über ein  
Dunkles, Unbekanntes, Streitiges zu geben sei: dieser Gedanke  
mufs die Feder beherrschen. Daher mufs auch diejenige  
Folge und Ausführung gesucht werden, die dieser voraus-  
gesetzte Leser erwartet und die er begreifen kann; nicht eher  
darf der Schüler von einem Punkte loslassen, als bis er in der  
Seele seines Lesers die hinlängliche Klarheit, die Wichtig-  
keit, die er ihm beilegen möchte, erlangt haben kann; nicht  
länger darf er ihn ausspinnen, als er glaubt, noch Wirkung  
thun zu können.

Das Mannigfaltigste und einander völlig Entgegengesetzte  
ist da im ganzen gleich sehr möglich; nur die Betrachtung des  
individuellen Falls kann letztlich auch hier das Richtige lehren.  
Manchmal sagen wir gleich vorweg, in welcher Ordnung wir  
das Folgende vortragen wollen, und geben sogar die Haupt-  
punkte an; aber wir machen es auch umgekehrt: wir ent-  
wickeln unsere Sache und greifen zuletzt noch einmal die  
Hauptspitzen heraus und stellen sie wirkungsvoll vor dem Schei-  
den zusammen. Einmal veranschaulichen wir durch Gleich-  
nisse, ein andermal durch Beispiele. Diesmal ist es nötig,  
alle möglichen verwandten, ähnlichen und konträren Be-  
griffe und Gedanken dem, was wir begreiflich machen wollen,  
gegenüberzustellen, um die Sache durchaus in aller Präzision  
und Schärfe zu bezeichnen und gegen jede Konfusion zu  
schützen; in jenem Falle würde es unnütze Weitschweifigkeit  
sein, von einer Sache, die an sich klar ist, so viel Worte zu  
machen. Jetzt müssen wir begründen, jetzt nicht. Alle unter



40. 41. No. 37 zusammengestellten Gegensatzverbindungen können in der wechselndsten Ordnung die Teile und Abschnitte beherrschen. Wie in jedem Fall zu verfahren sei, muß durchaus der taktvollen Rücksicht auf den Leser überlassen bleiben. Fehlgriffe werden genug gemacht werden. Aber erlassen werden kann dem Schüler der Gedanke nicht, daß für jemand geschrieben wird. Vielfache Besprechungen bei der Lektüre und die fortwährende Beziehung darauf bei der Vorbereitung und Korrektur seiner Aufsätze müssen allmählich die nötige Vertrautheit und Gewandtheit einüben.

Der Dispositionsplan, von dem wir oben bemerkten (No. 36), wie er sich der Natur der Sache nach von den aus den Analysen der Inventio hervorgegangenen Teilungen unterscheidet, wie die Schemata, die dort gebraucht wurden, in ihm manche commutationes und translationes erleiden müssen, ist häufig bloß aus Rücksicht auf den Leser von neuem umzuformen und umzusetzen; er entspricht vielleicht der innern Dialektik der Sache, aber nicht der Rezeptionsfähigkeit eines Lesers. Namentlich müssen oft noch neue Gedanken dazu erfunden werden, um dem psychologischen Bedürfnis des Rezipierenden alles hinlänglich vorzubereiten, zu vermitteln, zu erläutern und präziser zu bestimmen. Es muß eben die Ordnung so sein, daß der geistige Inhalt, der vor unserm Bewußtsein steht, hervorgegangen aus mannigfachen Studien und Meditationen, ohne weitere Vehikel und Nebenuntersuchungen durch unsere Darstellung allein dem fremden Geiste sich mitteilen kann.

#### 41.

Da die Abhandlung an der Hand der sprachlichen Bezeichnungsmittel in der Zeit sich abwickelt, da mit der Zeit erst ihr Gehalt in die Seele des Lesers stufenweise übertritt, da sie einem Ziele zustrebt, dem Ziele, dem Leser ein vorher Dunkles allmählich aufzuhellen, ein Unbekanntes aufzuklären, so läßt sie sich auch in dieser Beziehung<sup>1)</sup> mit dem Drama vergleichen. Oder was von Entwicklung, Fortschritt, Steigerung der Natur der Sache gemäß der Auf-

<sup>1)</sup> Vgl. No. 35. S. 193.



satz darzubieten hat, tritt dort so greifbar und anschaulich auf, 41. daß man den Begriff zunächst in dieser seiner höchsten Potenz aufweisen kann, um dann von dem deutschen Aufsatz, wenn auch auf ganz anderem Gebiet, dem Gebiet logischer, verstandesmäßiger Belehrung, dieselbe, wenn auch häufig nicht in so geradliniger Bewegung vor sich gehende, Erhebung zu fordern. Diese Forderung mag dann, um an die Auffassung zu gewöhnen, bei Virtuosen prosaischer Darstellung, z. B. bei Lessing, der seine Untersuchungen, Kritiken und Entwicklungen wirklich zu fast dramatischer Spannung führt, in ihrer Verwirklichung aufgezeigt werden. Die Abhandlung unterscheidet sich in dieser Hinsicht vom plastischen Kunstwerk, vom organischen Naturwerk.

Die Forderung entspricht der Sache wie den Erwartungen des Lesers. Ein geistiger Inhalt soll successiv vorgetragen, begreiflich gemacht werden. Im ganzen und in den einzelnen Gliedern des Aufsatzes wird immer eine Bewegung stattfinden von natürlichen, nahe liegenden, vorbereitenden Anfängen durch mehrere Stadien der Entwicklung hindurch zum Gipfel, den man erreichen will. Es werden Fundamente gelegt; es werden aus Steinen und Zimmerwerk Mauern aufgerichtet; und endlich krönt das Dach den Bau. Der aber, für den dieser Aufbau ist, kommt nicht erst dazu, wenn alles fertig ist, um sinnend zu betrachten oder bequem zu wohnen, sondern der Aufbau — er ist ein geistiger — er soll in ihm selbst entstehen, ein assimiliertes Besitztum seiner Seele werden; der Leser muß aufmerksam gegenwärtig sein bei dem allmählichen Heranwachsen der Sache. Sie ist überhaupt nicht da, so wie wir sie wollen, wenn sie nicht in ihm da sein kann. — Er begreift die Charakteristik eines Menschen am besten, wenn er dem natürlichen Laufe seiner Entwicklung, die selbst jenes Gesetz aller auf ein Ziel gerichteten Succession einhält, Stufe für Stufe folgt (vgl. No. 18 f.). Eine Beschreibung wird ihm die aneinander haftenden Teile des Ganzen auseinander nehmen, nicht bloß um die Übersicht zu erleichtern; sondern wenn sie jetzt nach einander ausgebreitet und wieder zusammengefügt werden, so werden doch die Fundamente unten gelegt werden und das Übrige wird sich darauf allmählich in die Höhe bauen,



41. Eine Schlusfolgerung besteht aus Prämissen und einer Conclusio; die Sache schon enthält den Fortschritt; sind mehrere Argumente vorhanden, so werden die Teile, welche sie nach einander vorführen, doch so geordnet sein müssen, daß der Leser am leichtesten zum Begreifen vordringt und den wirksamsten Eindruck erhält.

Der Fortschritt der Sache von natürlichen Anfängen nach einem gewissen Ziele hin spezifiziert und individualisiert sich auf das Mannigfaltigste nach den Unterschieden der Gegenstände. Die Vorschriften, die sich darüber im ganzen geben lassen, werden daher nur höchst spärlich und sehr allgemeiner Natur sein können; aber auch so darf man das dem Schüler Förderliche nicht außer acht lassen. Für höchst lehrreich halte ich es nun, nachdem man die Forderung aufgestellt hat, daß überhaupt Aufsteigen, Wachsen in der Abfolge der Gedanken stattfinden müsse, zwei Grundformen dieser Bewegung zu unterscheiden; ich nenne die erste Fortschritt im engeren Sinne, die zweite Explikation<sup>1)</sup>.

Man stellt einen Gedanken hin, vielleicht epigrammatisch zugespitzt, sentenziös. Er enthält das, was wir wollen; aber für den Leser nur implicite. Er muß entfaltet, das in ihm liegende Verborgene ans Licht gestellt werden. Wir drücken denselben Gedanken auf andere Weise aus, zeigen ihn von anderer Seite, bis der Leser, was im ersten Satz schon verborgen enthalten war, völlig in die Klarheit des Bewußtseins aufgenommen hat. Er hat den Gedanken vielseitig in Beziehung treten sehen; nun ist er in der Seele verfestigt. Wir können neue Steine aufsetzen. — Wir verweilen auf demselben Gedanken; die Sache schien still zu stehen; aber es schritt fort und wuchs die Klarheit und innere Beteiligung des Lesers. Wir haben eine „Explikation“ gegeben.

---

<sup>1)</sup> Ähnlich ist das, was die Alten *amplificatio* nannten. Vgl. Seyffert a. a. O. S. 60. 64 und *Der deutsche Unterricht*<sup>2</sup> S. 189. — Kant: analytische und synthetische Urteile; J. St. Mill, *Examination* S. 422 ff. Hamilton, *Diss. on Reid* 787 f.: *explicative, ampliative*. — Natürlich hat das, was wir unter dem Namen Explikation empfehlen wollen, nichts zu thun mit jenen explikativen Konvulsionen, durch welche schlecht für die Niederschrift des Aufsatzes vorbereitete Schüler erst selbst sich allmählich die erforderliche Klarheit mit der Feder zu erschreiben versuchen.



Die einfachste Art der Explikation liegt da vor, wo ein 41.  
oder mehrere Begriffe eines im Laufe der Gedanken auf-  
gestellten Satzes, die dem Leser noch dunkel sein müssen, —  
keine recht klare Vorstellung erwecken, möglicherweise Miß-  
verständnisse veranlassen, wahrscheinlich noch nicht in der  
Schärfe und Inhaltsfülle ergriffen werden, mit der sie ge-  
dacht sind, — sofort weiter umschrieben werden<sup>1)</sup>. Jemand sagt:  
„Unser Interesse für Wahrheit soll rein sein“; er fühlt: den  
Begriff „rein“ denkt der Leser nicht voll und präzise genug; er  
übersieht ihn wohl gar etwas; er muß ihm wichtig gemacht,  
näher gebracht werden. Der Verfasser fährt bloß expli-  
zierend fort: „Die Wahrheit, bloß weil sie Wahrheit ist,  
soll der letzte Endzweck alles unsers Lernens, Denkens und  
Forschens sein.“ Ganz anders ist jetzt die Seele des Lesers  
mit dem Begriff, dem Gedanken beschäftigt und vertraut. —  
Oder der Schriftsteller bietet folgende innerlich fortschrei-  
tende Gedanken: 1. die Wahrheit an sich ist bloß formal;<sup>2)</sup>  
2. also muß jedes Interesse an der Wahrheit indifferent da-  
gegen sein, wie der Inhalt ausfällt. — Was fehlt dem Gedanken-  
zug nach bloß logischer Prüfung? Nichts als die Explikation.  
Die kurze Bemerkung: „Die Wahrheit an sich ist bloß formal“  
ist freilich der Sache nach das genügende Fundament für das  
darauf gebaute Enthymem; aber der Leser steht noch nicht  
fest genug auf diesem Unterbau; er wird nicht den vollen Ein-  
druck, die volle Überzeugung von dem Folgenden haben, wenn  
der Schriftsteller nicht „expliziert“, was er unter „formal“ ver-  
steht. Er fährt daher nach dem ersten Satze fort: „Überein-  
stimmung und Zusammenhang in allem, was wir annehmen, ist  
Wahrheit, sowie Widerspruch in unserm Denken Irrtum und  
Lüge ist“. Was ist geschehen? Das Vorhergehende ist nur  
deutlicher gemacht; es ist nichts hinzugesetzt, nur erklärt, in  
stärkeres Bewußtsein gerückt. — In dem letzten Teil dieser  
durchaus explikativen Bemerkung blickt übrigens eine Kate-  
gorie durch, uns längst bekannt<sup>3)</sup>, von weittragendster Be-  
deutung, die hier von neuem ihre Wichtigkeit zeigt, die Ver-

<sup>1)</sup> Vgl. No. 20. S. 109.

<sup>2)</sup> [Vgl. jedoch O. Apelt, Ztschft. f. d. G. 1879 S. 788 f.]

<sup>3)</sup> Vgl. No. 33 S. 187.



41. gleichung. Klarer und fester präge ich meinen Gedanken der Seele des Lesers ein, wenn ich ihn gegen das Ähnliche, Andere, Konträre setze, scharf davon scheide und doch zugleich in Parallele bringe. — Der Wahrheitsfreund ist an einer Stelle des Lesebuchs, die in der Klasse besprochen ward, beschrieben; wir sehen ihn vor uns, wie es ihm immer ganz allein um die durchgehende Übereinstimmung seiner Urteile, nicht um die Beschaffenheit ihres Inhalts zu thun ist. Was treibt den Verfasser, daß er hinzufügt: In dieser Ausnahmslosigkeit seiner Folgerungsart unterscheidet sich der Wahrheitsfreund von dem Sophisten: beider Behauptungen an sich betrachtet, kann vielleicht jener irren und dieser recht haben . . . . u. s. w.? Und nun gibt er eine durchgeführte Vergleichung beider typischer Personen; Richtung des Weges, Inhalt, äußerer Zweck sind die Gesichtspunkte der Vergleichung. Wozu thut das der Verfasser? Er will die Eigentümlichkeit des Begriffs in aller Schärfe bestimmen; er will ihm durch die Parallele, in die er ihn setzt, mehr Fülle und Wichtigkeit geben. Was der Leser jetzt in ihm hat, war vorher auch da, aber er sah es nur wie durch einen Schleier; jetzt ist es entfaltet durch die Kategorie des Negativen, welche jede Vergleichung beherrscht. Der Verfasser hat eine Explikation gegeben. Häufig ist der explikative Satz weiter nichts als die nähere logische Determination des vorigen Satzes: so folgt oben in dem Satze, von dem wir ausgingen, auf „S ist P“ „non S ist non P“<sup>1)</sup>; ebenso in den beiden Kommata: dem Menschen ist von der Natur eingepflanzt der Trieb nach Wahrheit: niemand will irren; wo zugleich die innere Notwendigkeit durch die äußere Allgemeinheit belegt wird.

Der Weise, durch Vergleichung mit dem leicht zu ver-

---

<sup>1)</sup> Diese Wendung nach dem „σχῆμα κατ' ἀπόφασιν καὶ κατὰφασιν“ kann recht zeigen, wie Explikation nicht Tautologie ist; der Schüler wird es wissen, oder man muß es ihm zeigen, daß in dem Übergang S ist P zu non S ist non P diesmal auch ein logischer Fortschritt liege. P ist nicht bloß überhaupt Prädikat von S, sondern dasjenige Prädikat, welches wir ein *Proprium* nennen; vgl. No. 30 S. 158 f. Der Fortschritt wäre offenbar nicht vorhanden, wenn ich fortführe: non P ist non S; was wirklich nur eine tautologische Kontraposition ist.



wechselnden Verwandten die Sache näher zu bringen, ist sehr 41. ähnlich die Explikation durch ein Gleichnis. Es ist von jener Passivität des Geistes die Rede, die immer nur aufnimmt, ohne zu verarbeiten, immer nur den Eindrücken still hält, welche Schriftsteller, Lehrer und Redner hervorrufen, und in behaglicher Ruhe zusieht, wie eine Vorstellung in der Seele mit der andern wechselt. Weiter geführt wird die Sache wohl nicht, wenn der Schriftsteller fortfährt: „So wie die Weichlinge des Orients in ihren Bädern sich durch besondere Künstler durchkneten lassen, so“ . . . . Aber die Lebendigkeit und Anschaulichkeit der Vorstellung wächst, sie bedeutet dem Leser mehr als vorher. — Nachdem Schiller in der Braut von Messina hingeworfen hat: „Schön ist der Friede!“ fährt er nicht sogleich fort: „Aber der Krieg auch hat seine Ehre“, sondern er schaltet sinnig verweilend das anmutige Bild ein: „Ein lieblicher Knabe, liegt er gelagert am ruhigen Bach, und die hüpfenden Lämmer grasen“ . . . . — Vgl. die Gleichnisse bei Homer; u. a. auch No. 47d, welches Beispiel außerdem zeigen kann, wie mehrfach Schilderungen den Fortgang der Erzählung unterbrechen. Alle diese Arten, einzelnen Punkten der vorrückenden Darlegung mehr Reiz und Gewicht zu geben, reihen wir unter den allgemeinen Begriff der Explikation.

Häufig müssen den Sätzen, die eine Schlussreihe ausmachen sollen, noch nachträglich die Gründe beigegeben werden, auf denen die Prämissen ruhen. Auch das ist Explikation; die Gedankenbewegung wird zu dem gleichen Zwecke zum Stillstand gebracht, um das Gesagte erst mehr zu befestigen<sup>1)</sup>. Die Gründe, die für diese Art der Ausführung gebraucht werden, sind häufig nur konkrete Beispiele aus dem Umfang des zu beweisenden Allgemeinen<sup>2)</sup>. Und gerade diese Art: die Durchführung eines allgemeineren Gedankens durch einige oder alle Fälle seiner Anwendung, durch Beispiele oder Arten, kann dem Schüler nicht genug eingeschärft werden. Dazu kommt die ganz oder teilweise durchgearbeitete Partitio und Analysis. Diese Modi waren für die Inventio befruchtend; sie sind auch

<sup>1)</sup> Vgl. Hoffmann, Rhetorik, § 37, 4.

<sup>2)</sup> Vgl. das bei Hoffmann angezogene Beispiel: Cic. de invent. I, 34. 58 ff. Übrigens siehe oben S. 156 f.



41. der Deutlichkeit der Darstellung dienlich. Die Alten geben davon Beispiele, die uns in ihrer Breite in Verwunderung setzen.

Cicero hat de oratore III, 7 den Satz vor sich: *Natura nulla est, quae non habeat in suo genere res complures dissimiles inter se, quae tamen consimili laude dignentur.* Er dient als Prämisse für den Schluß, daß, wenn die eloquentia auch verschiedene Formen und Arten hat, es doch immer ein und dieselbe eloquentia ist, die bewundert wird. Der allgemeine Satz aber, woraus sich diese conclusio herleitet, wird in einer für unser verdichteteres, ich möchte sagen ökonomischeres Denken fremdartigen, aber für den Schüler recht belehrenden Weise entfaltet und ausgebreitet über das konkrete Gebiet seiner Herrschaft. Ich deute in aller Kürze den Zug der Auseinandersetzungen an: Es ergötzen die Augen, die Ohren und die übrigen Sinne auf gleiche Weise, obwohl sie verschieden sind. At hoc idem, quod est in naturis rerum, transferri potest (innerhalb der „Explikation“ beachte man den „Fortschritt“) etiam ad artes. Folgt wiederum „Explikation“, indem durchgesprochen werden 1. fingendi ars, 2. ars picturae; bei beiden Künsten fehlen veranschaulichende Beispiele nicht: 1. Myro, Polyclitus, Lysippus; 2. Zeuxis, Aglaophon, Apelles. Et si hoc in his quasi mutis artibus est mirandum, quanto admirabilius (Steigerung!) in oratione atque in lingua? Es folgen Beispiele: 1. poetae: a) Ennius, Pacuvius, Accius; b) Aeschylus, Sophocles, Euripides; 2. oratores: Isocrates, Lysias, Hyperides, Aeschines, Demosthenes; Africanus, Laelius, Galba, Carbo. Sed quid ego vetera conquiram, cum mihi liceat uti praesentibus exemplis atque vivis: Catulus, Caesar, Sulpicius, Cotta; Crassus, Antonius. Aus einer Schule gehen die der Art nach verschiedensten, aber gleich bedeutenden Köpfe hervor; so waren Ephorus und Theopomp beide des einen Doktor Isocrates Schüler. — Das nenne ich einmal einen Gedanken entfalten!<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Eine sehr wirksame Form des explikativen Stillstandes ist es, wenn der Leser (oder Hörer) zunächst durch eine demonstrative oder sonstwie formal und allgemein bezeichnende Wendung bloß darauf aufmerksam gemacht wird, daß nun das Bezügliche, was er zu beachten



Anders ist es, wenn die Sache selbst weiter geführt 41. wird. Auch dafür giebt die Cicerostelle lehrreiche Beispiele. Von den Naturdingen wird zu den Künsten fortgeschritten; von der *ars fingendi* zur *ars picturae*; von den *artes mutae* zu *oratio* und *lingua*; von den *poëtae* zu den *oratores*; von den *vetera exempla* zu den *praesentia et viva*.

Wie ein „Fortschritt“ von Gedanken aussieht, läßt sich sonst dem Schüler auf den ersten Anlauf an den Hauptteilen der *Chrie* veranschaulichen, wenn man folgende dafür hält: 1. *dictum vel factum vel utrumque cum laude auctoris*; 2. *expositio*; 3. *argumentatio*; 4. *contrarium*; 8. *conclusio*<sup>1)</sup>. Es wird mit der Erwähnung der Person als dem, was am nächsten liegt, wenn man in die Wahrheit des *Themas* einführen will, begonnen; es ist das Äußerlichste, Allgemeinste. Daraus spinnt sich der thematische Gedanke; wir gehen vom Allgemeinen ins Besondere, von außen an die Sache selbst. Was in dem Gedanken latent liegt, wird hervorgelockt; das *implicite* in ihm Enthaltene wird in der *Expositio* „expliziert“. Es folgen Argumente *pro* und *contra*. Und alles läuft in eine *Adhortatio* aus, die dem scheidenden Leser mitgegeben wird. Trotz alles Äußerlichen, was dem ersten und häufig auch dem letzten Teil anhaftet: was Steigerung, Fortschritt, natürliche Entwicklung sei, kann man recht wohl an diesem Schema sehen. Namentlich ist Eins ganz sicher, daß, fassen wir 3 und 4 zusammen, nunmehr jeder der übrig bleibenden vier Teile seinen Platz nicht verrücken kann. Diese Stellung der Teile, diese Abfolge ist die notwendige; und jeder Teil erklimmt eine Stufe vorwärts zur Höhe. Ob wir das *contrarium* der *ratio* folgen oder voraufgehen lassen wollen, ist an sich gleichgültig, entscheidet sich aber in jedem besonderen Fall nach demselben Gesetze des „Fortschritts“. Und in Be-

---

was er vorzüglich zu beachten habe, kommt; und daß dann die bezeichnete noch leere Stelle mit Inhalt gefüllt wird; der Leser (Hörer) wird so ganz anders, er wird lebhafter, intensiver, schärfer auffassen. Vgl. z. B. *Demosth. Phil. I, 13 f.* — Wie Wendungen dieser Art besonders in „Übergängen“ vorkommen, ist bekannt. Vgl. *Der deutsche Unterricht*<sup>2</sup>, S. 190.

<sup>1)</sup> Vgl. *Cicero de Or. I, 31. 143. Quint. IV, 3. 16.*



41. ziehung auf die genannten vier Hauptteile ist es so, wie Cicero sagt, der zugleich das Willkürliche des Exordium und der Conclusio abstreift: *ut aliquid ante rem dicamus* (natürliche Voraussetzungen)<sup>1)</sup>, *deinde ut rem exponamus*, *post ut eam probemus nostris praesidiis confirmandis, contrariis refutandis*, *deinde ut concludamus atque ita peroremus*, *hoc dicendi natura praescribit*.

Was erfordert nun aber näher das Gesetz des Fortschritts? Wie müssen die Gründe selbst angeordnet werden? Wie muß die Abfolge der einzelnen Sätze beschaffen sein? Welche Linie muß die Bewegung einhalten? Sind nicht gewisse Verfahrensweisen für die einzelnen Klassen von Themen von vornherein geboten? — Wir stehen hiermit bei dem Prinzip des „Fortschritts“ an derselben Stelle, wie am Ende von No. 35 in Beziehung auf das Prinzip der Ordnung; wir müssen uns auch auf analoge Weise entscheiden.

Es wäre gewiß erfreulich, wenn es bestimmte Richtungen und feste Methoden im allgemeinen und für die einzelnen Aufsatzklassen gäbe, Regeln, die man sich einmal einprägte und je nachdem verwertete. Aber leider hat der Geist so bequemes Handwerkszeug nicht. Man kann sagen: Auch der Fortschritt der Sätze und Gedankengruppen muß so sein, daß jedes an der Stelle erscheint, wo es die meiste Wirkung übt, wo es am besten dem Zweck des Ganzen dient. Das wird richtig sein, aber für den nach Hilfe ausschauenden Schüler auch ziemlich leer. Aber was er statt dessen am liebsten hätte: ganz feste Schemata und Direktiven, die lassen sich leider nicht geben. Nicht einmal das läßt sich sagen, was man am ehesten vermuten könnte, daß der Fortschritt der Sätze die gerade Linie nach vorwärts einhalten müsse. Nein, es sind die mannigfachsten Ausbiegungen und Umwege möglich; sie sind häufig von der Sache gefordert.

Ist es doch, wenn es einmal erlaubt ist, an dem Großen das Kleine zu illustrieren<sup>2)</sup>, in dem großen Fortschritt der Geschichte nicht anders. Eine Zeitlang geht die Entwicklung geradeaus; dann biegt sie plötzlich zur Seite um und schlägt

<sup>1)</sup> Vgl. No. 11. 42.

<sup>2)</sup> Vgl. Platon Rep. 368 C. D.



ganz andere, oft sehr ungeahnte Wege ein. Später treten dann 41. wohl die neuen, die höheren Ziele hervor, die einen so gewundenen Gang nötig machten. Einzelne Völker, ganze Völkermassen werden durch äußere Stürme oder innere Erschöpfung manchmal zeitweilig, oft für immer in niedrigere Bildungszustände zurückgeworfen. Eine Seite menschlicher Bildung, die lange rüstig und eifrig gepflegt ward, ist plötzlich wie abgestorben; das Feld liegt brach. Und doch hört der tiefer denkende Mensch nicht auf, an den Fortschritt des Ganzen zu glauben, ihn auch da vorauszusetzen, wo die gerade Linie in die mannigfachsten Krümmungen sich wendet.

So wird man auch der Abhandlung den Fortschritt im ganzen nicht gleich absprechen dürfen, wenn sie nicht, wie etwa eine Tragödie, in gerader Linie dem gesetzten Ziele zustrebt; sondern man wird vielmehr den Begriff nur dahin bestimmen, daß die besondere Form der fortschreitenden Bewegung durchaus von der jedesmaligen Absicht der Arbeit abhängt, den wohlerkannten inneren Verhältnissen der Sache entsprechen und der Bequemlichkeit und Übersicht des vorausgesetzten Lesers dienen muß. Da ist es häufig nötig, daß man, dem Ende und Ziele scheinbar schon ganz nahe gerückt, um der Gründlichkeit und Wahrheit willen zu neuen Ansätzen und Anfängen umdreht. Eine Lösung der Verlegenheit, von der man ausging, schien erreicht; plötzlich tauchen neue Probleme, Widersprüche auf; die geradlinige Bewegung beginnt an vielleicht ganz entfernter Stelle von neuem. Dem Gesetz des Fortschritts ist auch so, mehr: ihm ist nur so genügt.

Oft tritt Folgendes ein! Der Aufsatz zerlegt sich in Gedankengruppen, die, jede für sich auf ihren kürzesten und umfassendsten Ausdruck gebracht, den geradlinigen Fortgang zu einer gewissen Höhe deutlich darstellen würden. Aber jeder Abschnitt hat gewisse Voraussetzungen, einführende, vorbereitende Sätze oder Satzreihen vor sich. Vergleicht man diese mit dem unmittelbar Vorhergehenden, so ist von „Fortschritt“ nichts zu sehen, er ist durch die Vorbereitungs- und Verbindungsglieder vielleicht völlig verdeckt und verdunkelt; man wird seiner erst dann wieder inne, wenn man bei weiterem Fortgang merkt, zu welchem Bedeutenderen, Höheren sie not-



41. wendige Unterlage und Voraussetzung waren. An sich betrachtet stellten sie nur eine rückläufige oder ausbiegende Bewegung dar.

In der geschichtlichen Entwicklung der Dinge findet sich wieder die treffendste Analogie. Stellt man die großen Kulturperioden, die aufeinander folgen, nach dem „Prinzip“, das sie entfaltet haben, in Vergleich, so tritt es wohl zu Tage, daß die historische Bewegung geradlinig nach vorwärts geht. Aber ehe das neue „Prinzip“ zur Blüte und Reife kommt, vergehen häufig Jahrhunderte, die, mit nichts weiter beschäftigt, als das Alte in Stücke zu zerschlagen und den Keim des Neuen zu schaffen, in ihrer wirren, chaotischen Form einen traurigen Rückschritt darzustellen scheinen. Aber aus dem zerbröckelten Wesen steigt allmählich siegend das Vollendetere auf.

Ähnlich verhält es sich mit den Übergängen und Vorbereitungen<sup>1)</sup> der Abschnitte, die in einem guten Aufsätze die gerade Linie nach vorn zusammensetzen. Und so sieht man schon nach diesen allgemeinen Reflexionen (ein Weiteres müssen die konkreten Beispiele lehren), wie in Beziehung auf das, was ich „Fortschritt“ im Aufsätze nenne, nicht einmal diese Bestimmung als eine für alle Fälle bindende sich aufstellen läßt, daß die Reihe der aufeinander folgenden Sätze sich genau in identischer Richtung halte. Und ähnlich ist es mit den meisten Vorschriften, die man zu näherer Determination des allgemeinen Gesetzes aufzustellen versucht sein möchte.

Daß den Schlüssen die Prämissen, dem Abgeleiteten das Prinzipielle und Konstitutive, der *λύσις* die *πλοκή*<sup>2)</sup> vorangehen, daß, ehe man eine Ansicht, z. B. eine Kritik über eine Sache vorträgt, diese selbst, der Thatbestand, dem Leser gezeigt und bestimmt werden müsse, diese und dergleichen Sätze, die sich sofort aus der Natur der Sache ergeben, sind freilich in demselben Maße auch bindend; und man wird sie dem Schüler, der auch das Selbstverständlichste und Einfachste hie und da aus Ungeschick oder Leichtfertigkeit übersieht oder mißachtet, bei Gelegenheit ausdrücklich

---

<sup>1)</sup> Auf die bei einem historischen Bericht gelegentlich einfallenden Schilderungen ward schon oben aufmerksam gemacht. Vgl. S. 221. 228.

<sup>2)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 330.



sagen müssen. Aber reich wird eine Sammlung durchaus ver- 41.  
pflichtender Vorschriften hier wie sonst nicht ausfallen; es gibt  
auch hier keine fertigen Schablonen. Man kann die mög-  
lichen allgemeinen Grundformen fortschreitender Bewegung  
dem Schüler angeben; und das wird auch unten geschehen;  
aber der Auswahl des im besonderen Falle Passenden,  
Sachgemäßen und Bequemen kann man ihn nicht überheben.

Auch aus folgenden Betrachtungen will sich nichts All-  
gemeinverbindliches gewinnen lassen. Wir verglichen den  
Fortschritt der Abhandlung mit dem Zeitverlauf; wir leiteten  
aus der zeitlichen Natur des Darstellungsmittels sogar das  
Gesetz selbst ab; wir stellten den Fortschritt mit dem Ent-  
wicklungsgang der Geschichte in Parallele. Sollen wir nun  
sagen, daß die vorwärtsschreitende Bewegung des Aufsatzes  
der chronologischen Abfolge der Ereignisse in der objektiven  
Welt nachgeahmt werden müsse? oder mindestens da an  
diese anzuschließen sei, wo man einen objektiven Entwick-  
lungsgang begreiflich machen möchte? daß man historische  
Ereignisse etwa annalistisch vorzuführen habe? Oder widerstreitet  
auch dies schon der Sache und den Bedürfnissen des Lesers?

Es kann natürlich nicht geleugnet werden, daß es unter  
Umständen zulässig ist, eine zeitliche Entwicklung so dar-  
zustellen, daß man auf Grund der in der Zeit vorangegangenen  
Voraussetzungen und Bedingungen weiter in chronologischer  
Folge die Ereignisse, Zustände und Handlungen aus ihren  
*causae efficientes* entwickelt. Aber auch dies ist doch wieder  
nicht immer erlaubt.

Denn erstens kommt es vor, daß der wirkliche, innere,  
nämlich causale Zusammenhang der Ereignisse, dem histo-  
risierende Themata schließlic nachzugehen haben, die chrono-  
logische Folge völlig durchbricht; nicht immer wird die bis-  
herige Richtung der Entwicklung in der gleich folgenden  
Zeit fortgesetzt; und nicht immer ist der Anfang zu einer nach  
einer bestimmten Seite weiter gehenden Bewegung in der  
nächsten Zeit vorher zu suchen. Zweitens widerspricht häufig  
die bloß chronologische Folge dem Bedürfnis des Lesers;  
übersichtlicher, bequemer zu begreifen wird die in der  
Zeit verlaufende Sache, wenn man von der chronologischen



41. Ordnung abweicht. Man scheidet vielleicht eine Haupthandlung von Nebenhandlungen, erstere führt man bis zu dem Punkte, wo die Nebenhandlung einmündet, und holt nun, gegen den Zeitverlauf, deren Voraussetzungen nach. So behandelt z. B. Voigt die preussische Geschichte; bei jeder neuen „Erwerbung“ biegt die Darstellung zurück in die Vorgeschichte des Erworbenen. — Und wenn man im ganzen dem zeitlichen Verlauf des objektiven Vorgangs folgt, so wird doch hie und da die Darstellung, um für die weitere Entwicklung die nötige Vorbereitung und Erklärung zu geben, in der Zeit stille stehen müssen, um die erforderlichen Beschreibungen, Schilderungen einzuflechten. Die Abhandlung schreitet trotz dieses Stillstandes in der Zeit weiter. Es ist eben etwas anderes das Geschehen und das Begreifen des Geschehens, und endlich das Begreiflichmachen desselben; jedes hat seine besondere Form. Das Geschehen verläuft in der Form der Zeit. Das Begreifen geht auf den causalen Zusammenhang, und um diesen aufzuspüren, muß man häufig über das zeitliche Bei- und Nacheinander hinweggreifen; die auf einander folgenden Entwicklungsreihen schieben sich der Zeit nach so in einander, daß das Neue schon beginnt, sich zu einer selbständigen Gestalt herauszuarbeiten, ehe noch das Alte gänzlich vom Schauplatz verschwunden ist. Und die Bedürfnisse des Lesers, dem man das Begriffene vortragen möchte, erfordern oft weiter, daß auch die Anordnung des Geschehens, wie sie das eigene Erkennen sich klar gelegt hat, zu besserer Übersicht weiter umgewandelt werde. Es wird also nur Zufall sein, wenn die Abhandlung noch den chronologischen Gang in aller Treue einhält. Wiederum scheidet sich hier die Methode der Inventio und der Dispositio.

Nachdem ich so in Beziehung auch auf diesen Punkt meiner Abneigung gegen alles schablonenmäßige Thun Ausdruck gegeben habe, will ich andererseits die Hülfe, die dem Schüler im allgemeinen gegeben werden kann, auch nicht zurückhalten. Fertige, zu allzeitiger Verwertung brauchbare Schemata fortschreitender Bewegung kann man ihm nicht in die Hand geben. Aber man kann ihn mit vielfach mög-



lichen Verfahrensweisen bekannt machen, damit er jedesmal 41.  
mit Urteil wähle!

Folgende Kategorieen, welche Anfang und Ende eines ansteigenden Ganges bezeichnen, haben sich u. a. in der Erfahrung als nützlich erwiesen: Wir gehen vom *πρότερον πρὸς ἡμᾶς* zum *πρότερον φύσει*, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Ursprünglichen zum Abgeleiteten, vom Allgemeinen zum Besonderen (auch umgekehrt; synthetischer, analytischer Weg; Aufsteigen, Absteigen). Wir lassen auf die *narratio facti* die *constitutio causae*, auf diese die *probatio* folgen. Wir schaffen uns sichere Grundlagen und behandeln dann das Zweifelhafte; aber wir gehen auch wieder vom Zweifel zur Sicherheit; wir wenden uns vom Problem zur Lösung. Das Positive oder das Negative kann zuerst genommen werden; wir bestimmen durch Abwehr falscher Vermutungen und Voraussetzungen das Wahre; oder wir befestigen unsern Gedanken und kehren ihn dann gegen Mißdeutungen; wir gehen von Widerlegung zu Beweis; wir steigen aber auch, nachdem das Richtige bewiesen ist, zur Abwehr der Einwände herab<sup>1)</sup>. Wir nehmen erst die schwächeren Gründe, dann die stärkeren (aber auch umgekehrt)<sup>2)</sup>; wir wenden uns von dem Erwarteten zum Unerwarteten, vom Natürlichen zum Sonderbaren, vom Gewöhnlichen zum Außerordentlichen, vom niederen Standpunkt zum höheren, z. B. von der Gegenüberstellung der Gegensätze zu ihrer Einigung und Ergänzung. Wir gehen vom Mittel zum Zweck. Wir geben eine Definition des Erklärungsbedürftigen am Anfang, oder wir schliessen damit u. s. w.

Jedenfalls ist der Eingang der Rede ruhig, gelassen, ein-

<sup>1)</sup> Oder noch komplizierter so: wir steigern eine Behauptung von möglicher zu wahrscheinlicher, zu sehr wahrscheinlicher Gültigkeit; demnächst führen wir leise Bedenken ein, lassen diese anschwellen, bis die entgegengesetzte Ansicht als auch plausibel herauskommt, als gleich möglich wie die erste; dann als wahrscheinlicher; dann als allein wahr; es bleibt demnächst noch übrig, das, was früher für die gegenteilige Behauptung sprach, nicht bloß in seiner Nichtigkeit zu erweisen, sondern auch die natürlichen Momente aufzudecken, die den Schein von Wahrheit hervorbringen konnten. Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 177 ff. 194. und Cic. de imp. Cn. Pomp. § 57 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Quint. V, 12. 14.



41. fach; naheliegende Gesichtspunkte beschäftigen den Leser. Zum Ausgang hin wächst die Sprache an Macht. Auch die Gedanken erreichen einen cumulus, ὄγκος. Alles drängt auf ein Ergebnis, für welches das Vorhergehende Vorbereitung war; der Eindruck, der am Ende erreicht wird, soll wirklich die Höhe des Ganzen, befriedigender Abschluß sein<sup>1)</sup>.

Nach diesen Gesichtspunkten muß bei der Aufstellung des Hauptplans, aber auch überall bei dem Aufbau und der Abfolge der Sätze im einzelnen verfahren werden.

Die angegebenen loci sind nicht bloß bei der Präparation und Korrektur der Aufsätze, sie sind auch bei der Lektüre im Auge zu behalten; vor allem ihr Wechsel, ihre Umkehrung ist beachtenswert<sup>2)</sup>. Vorzüglich wertvoll sind in dieser Hinsicht die Fälle, wo dasselbe Material je nach den Zwecken, die verfolgt werden, verschieden aufgebaut angetroffen wird oder verschieden von dem Schüler aufgebaut werden muß. Ein Beispiel der ersten Art erwähnt Quintilian VII, 1. 12<sup>3)</sup>. Um die zweite zu veranschaulichen, lenke ich die Aufmerksamkeit auf ein Thema zurück, das S. 131 behandelt ward, und sich an die beiden ersten Stücke der Hamburgischen Dramaturgie anlehnte. Ganz anders ist der Aufbau der Materialien dort, ganz anders muß er in der Arbeit über das Thema sein: Was nennt Lessing ein christliches Trauerspiel? und warum verwirft er es? Jedesmal bestimmt sich das Ganze und das Einzelne nach dem Zweck<sup>4)</sup>.

Was Lessing bietet, ist die Rezension eines seinem Lesepublikum bekannten einzelnen Stückes. Der natürliche Ausgangspunkt ist daher für ihn: „Den 22. April Olint und Sophronia. Olint und Sophronia ist das Werk eines jungen Dichters“ u. s. w. (constitutio causae). — Ganz anders muß der Schüler einsetzen. Etwa so: „Als Lessing den 22. April 1767 seine Hamb. Dramaturgie ankündigte, versprach er dem Publikum ein kritisches Register von allen aufzuführenden Stücken zu geben, jeden Fortschritt zu begleiten, den die Kunst sowohl des Dichters wie des Schauspielers

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 43.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 215.

<sup>3)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 192.

<sup>4)</sup> Vgl. S. 125.



am Hamb. Theater thun würde. Die Beurteilung der 41.  
Schauspieler wurde ihm bald durch deren Eitelkeit verleidet.  
Und auch hinter dem Gang der Stücke blieb er weit zurück;  
er hat in zwei Jahren überhaupt nur die im ersten Vierteljahr  
aufgeführten Stücke besprochen. Höhere Zwecke riefen ihn.  
Er fand, daß allererst dem deutschen Theater überhaupt  
neue Grundlagen geschaffen werden müßten; es schien ihm  
mehr ein verderbtes, als ein im natürlichen Werden begriffenes.  
Es mußte aus den Fesseln der Nachahmung französischer  
Muster herausgelöst werden. Die Grundlagen, auf die Lessing  
die deutsche Bühne zu stellen gedachte, waren, wie man weiß,  
die Muster der großen griechischen Tragiker, namentlich des  
Sophokles, daneben des Shakespeare und die Theorie des  
Aristoteles. Von dieser Grundansicht aus hat er über die  
verschiedensten dramaturgischen Probleme bei Ge-  
legenheit der aufgeführten Stücke in breiten Excursen seine  
Meinung vorgetragen und darin Lehren niedergelegt, die großentheils  
bis heute wo nicht Anerkennung, so doch Beachtung  
verdienen. Schon in den ersten Stücken, wo er den ursprünglichen  
Plan noch fester hält als später, sieht man, wie er aus  
der Beurteilung des zufällig Gegebenen, des Einzelnen zum  
allgemeinen Gesetz sich erhebt, wie er in die Tiefe der  
wesentlichen Prinzipien hinabzusteigen sucht. Eine ganze  
Gattung nämlich ist es, die er in der Kritik des Cronegkschen  
Stückes *Olint* und *Sophonra* von seinen grundlegenden  
Begriffen aus verurteilt, die Gattung, die er christliches Trauer-  
spiel nennt. Es soll im Folgenden meine Aufgabe sein“ u. s. w.

Lessings Hamburgische Dramaturgie geht allmählich zur  
Enthüllung der Prinzipien vor, denen hier von vornherein  
nicht sowohl das erste rezensierte Stück wie die Gattung, der  
es angehört, unterstellt wird. Lessing setzt beim konkreten  
Einzelnen ein und geht später ins Allgemeine; die Auseinander-  
setzung des Schülers wendet sich vom Generellen zu einem  
typischen Falle abwärts. Die Gedanken der Ankündigung, die  
in der Rezension höchstens implicite zwischen den Zeilen liegen,  
hebt sie neu und explicite in den Gesichtskreis. Was bei  
Lessing selbst sich erst allmählich aufklärt und herausbildet,  
ist für sie Voraussetzung. Während Lessing erst in den ab-



41. 42. schließenden Stücken von der ganzen Dramaturgie die Summe zieht, geht der Aufsatz von dem Gesamtergebnis wie von etwas Bekanntem aus. Während Lessing die Eigenschaften der Haupthelden des christlichen Trauerspiels zunächst im Zusammenhang mit Cronegks Abweichungen vom Tasso und als Spezialfälle forcierter Erhabenheit der besonderen dichterischen Phantasie dieses Jünglings entwickelt und erst im zweiten Stück, nachdem er auch Corneilles Polyeucte herangezogen hat, zu einer Definition des christlichen Trauerspiels im allgemeinen vorschreitet: muß der Aufsatz mit der Definition einsetzen und die Charaktereigenschaften der Helden sowie die gnadenhaften Eingriffe in den natürlichen Verlauf der Handlung daraus herzuleiten versuchen. Die Züge aus Cronegk können dem Aufsatz nur als untergeordnete Belege dienen; bei Lessing haben solche Züge, wie der: „Was in Olint und Sophronia Christ ist, das alles hält gemartert werden und sterben für ein Glas Wasser trinken“ selbständige Bedeutung, der Rezensent steigt zu ihnen wie zu Höhen der Gedankenbewegung auf; ist doch deren Haupttendenz zunächst, die Mittelmäßigkeit dieses Stückes nachzuweisen. Der Aufsatz wird etwa mit der Adhortatio endigen, von dergleichen frommen Irrwegen der Poetik abzustehen. Lessing hat einen ähnlichen Rat, nämlich alle bisherigen christlichen Trauerspiele unaufgeführt zu lassen. Aber er schließt nicht damit, sondern es folgen Bemerkungen über die „Feder“, die das Cronegksche Stück fortgesetzt hatte, und über die Aufführung. Der Aufsatz macht keinen Gebrauch mehr davon.

## § 2. Einleitung und Schluss.

### 42.

Einer der streitigsten Punkte auf dem Gebiet der Theorie des deutschen Aufsatzes ist die Einleitung<sup>1)</sup>.

Die Einleitung, sagten wir mit Aristoteles<sup>2)</sup>, ist der An-

<sup>1)</sup> [Vgl. zum Folgenden P. Goldscheider, Die Erklärung deutscher Schriftwerke Berlin 1889, S. 89 und H. Probst, Deutsche Redelehre. (Sammlung Göschen) S. 102 ff.]

<sup>2)</sup> Vgl. No. 35.



fang der Abhandlung. Würde sie nicht näher bestimmt, so 42.  
würde sie natürlich keine Gegner haben; denn anfangen  
muß doch wohl eine Abhandlung. Wenn wir aber aus dem  
reinen Spiel mit Worten heraustretend etwa mit Cicero weiter  
determinieren, die Einleitung sei ein Anfang, welcher als be-  
sonderes „Glieder“ des Ganzen sich darstelle, der eigentlichen  
Erörterung der Sache voraufgeschickt, *ut ante rem*  
*aliquid dicamus*, so hören wir sofort die gegnerische Einrede:  
Also ist wohl die Einleitung, „ὅπερ ἐν ποιήσει πρόλογος καὶ ἐν  
ἀνάλυσει προαύλιον“<sup>1)</sup>, so eine Art von Vorspiel der Abhandlung?  
Wozu solche dialektische „Ouvertüre“? Was ist es auch für  
ein „Glieder“ der Arbeit, das zugestandenermaßen vor der  
Sache etwas sagt? von dem Aristoteles überdies nicht ver-  
hehlt: *ὅτι πάντα ἔξω τοῦ λόγου (πράγματος) τὰ τοιαῦτα*,  
häufig nur dem Redner nützlich, der eine schlechte Sache  
hat und deshalb es geratener findet, *πανταχοῦ διατρίβειν ἢ ἐν*  
*τῷ πράγματι*? Ist das wirklich so, ist die Einleitung ein Be-  
standteil, den die schlechte Sache fordert, außerhalb der  
Sache, vor der Sache, überall sonst als in der Sache, so  
scheint von jeder zu gelten, was wir oben gegen das Exordium  
der Chrie einwandten. Cicero, der ein Meister kunstmäßig  
ausgesponnener Einleitungen ist, beginnt seine erste catilinarische  
Rede ohne Einleitung; können wir behaupten, daß ihr etwas  
fehle? Auch Aristoteles sagt, daß überall da, wo der Zweck  
der Rede deutlich und die Sache geringfügig sei, *οὐ χρηστέον*  
*προοιμίῳ*. Für den Schüleraufsatz sollte die Einleitung also  
gewiß wegfallen, selbst wenn man nicht für allgemeine Ent-  
behrlichkeit stimmte.

Zu diesen Gründen aus dem Wesen der Sache kommen  
noch die Erfahrungen des Unterrichts. Die „Einleitung“ fällt  
den Schülern am schwersten<sup>2)</sup> und ist dabei oft derart miß-  
lungen, daß man sie lieber ganz streicht. Das Trivialste und  
dabei Allerüberflüssigste wird in sie hineingethan; gewöhnlich  
passen die Einleitungen ganz oder zum größten Teil zu  
Dutzenden von Aufgaben<sup>3)</sup>. Und häufig kriechen sie außer-

<sup>1)</sup> Aristot. Rhet. III, 14.

<sup>2)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 195 f.

<sup>3)</sup> Ebenda S. 154; oben S. 204.



42. dem so langsam und mühselig von einem weit entlegenen allgemeinen Gesichtspunkt zu dem Besonderen und Individuellen vor, das als Thema ansteht, daß dem Leser geradezu die Geduld ausgeht. Ein Schüler soll die Frage beantworten, in wiefern der Name „Epigramm“ auf die von Lessing beschriebenen Sinngedichte paßt. Was schreibt er in die Einleitung? Nach gewiß langem Grübeln ersinnt er folgenden Gedankengang: Eine viel behandelte Frage ist es, ob die didaktische Poesie überhaupt als ein echter Zweig der Poesie angesehen werden kann. Es folgen Gründe gegen und für. Endlich entscheidet er sich für die Duldung und fährt fort: „Zu dieser Gattung nun gehört das Epigramm“. Das steht doch wohl so außer der Sache, daß man den Obelos anwenden muß; das ist doch völlig wie ein *προαύλιον ἐν αὐλήσει*. Das Allerschlimmste aber ist, daß man gelegentlich auf Thatsachen und Berichte stößt, die es höchst wahrscheinlich, ja gewiß machen, daß auch Lehrer in der Präparation der Schülereinleitungen dieselben Plattheiten begehen. So finde ich in meinen Materialien aus Rinnes Schriften<sup>1)</sup> folgende zwei Beispiele notiert; ich werde die Fälle, wo beliebige andere Einsätze gemacht werden können, durch ( ) bezeichnen. 1. „Zu den schönsten und beliebtesten Romanzen Schillers gehört unstreitig auch (der Kampf mit dem Drachen)“. 2. „Ohne Zweifel gehört (die Tragödie Julius Caesar von Shakespeare) zu den größten Meisterwerken des Dichters“. — So lässig hingeworfene, platte Schablonen haben schon die Alten mit jedem Tadel behaftet. Nur die Kürze zeichnet sie aus. Und um dieser willen sind sie allerdings immer noch besser als die gleichfalls von Lehrern vielfach empfohlenen, eingeübten und belobten Einleitungen, die in unerträglicher Schwerfälligkeit gleichsam die Stufen einer von einem breit hingelagerten Allgemeinen zu der thematischen Spitze führenden Pyramide emporklettern.

<sup>1)</sup> Ich kann nicht mehr sehen aus welcher; ich will aber bei dieser Gelegenheit im allgemeinen bemerken, daß der von vielen hochgeschätzte Theoretiker, an meinen Prinzipien gemessen, nicht empfohlen werden kann. Will jemand gleichwohl prüfen, ob ihm vielleicht der Standpunkt (auch der Ton) desselben zusage, der mag zunächst an der Abhandlung im Januarhefte der Berliner Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1856 sich orientieren.



So habe ich noch kürzlich in einer Abiturientenarbeit <sup>42.</sup> folgenden Modus procedendi in einer Einleitung von einem Lehrer geradezu als „gut“ bezeichnet angetroffen. Thema: Schön ist der Friede; aber der Krieg auch hat seine Ehre. Einleitung 1. Die Alten überhaupt sind unsere geistigen Vorfahren; 2. auf dem Gebiete des „Idealen“ besonders die Attiker; 3. mit ganz besonderer Bewunderung erfüllen uns die Werke ihrer gefeierten Dichter; 4. und hauptsächlich die attische Tragödie 5. mit ihrem herrlichen Chor. 6. Auch unsre größten Dichter haben die attische Tragödie studiert; 7. der Chor blieb lange unserer Bühne fremd; 8. erst Schiller u. s. w.; 9. der Chor in der Braut von Messina; 10. ausgezeichnet wie der antike durch Lebensweisheit; 11. das Wechselgespräch über Krieg und Frieden nimmt eine hervorragende Stelle ein; 12. Schön ist der Friede u. s. w. — Angesichts solcher Exempla ist es oft schwer, nicht einfach zu empfehlen, man möge den Schülern den Rat geben, gar keine Einleitungen zu machen. Und allerdings würde es in den beiden citierten Fällen gewiß besser gewesen sein, wenn der Schüler eingesetzt hätte: „Ich habe die Frage zu beantworten, ob die von Lessing charakterisierten Sinngedichte noch den Namen Epigramm verdienen“; und: „Schiller stellt in der Braut von Messina in dem Gespräch, das der Chor nach der Versöhnung der Fürsten hält, dem „schönen“ Frieden als das Gewaltigere den Krieg gegenüber: „Schön ist der Friede . . . .“!

Indessen ist wirklich mit all dergleichen die Verwerflichkeit aller Schülereinleitungen bewiesen? Müssen denn alle so beschaffen sein, wie beschrieben ist; diese fallen natürlich schon vor den Anforderungen von No. 35. Sollte es aber „Einleitungen“ geben, die als wirkliche Teile und Glieder des Ganzen auftreten, notwendig mit dem Übrigen verknüpft sind, so müßten sie ja wohl auch bestehen bleiben. Es würde sich nur fragen: weshalb heißen derartige Teile Einleitungen? was steht in ihnen Sachgemäßes? aus welchen Prinzipien läßt sich ableiten, daß sie als erste Teile von einiger Selbständigkeit, immerhin doch wohl als eine Art Vorhalle, dem ganzen Gebäude angefügt werden? und worin liegt es denn, daß das,



42. was so zweckgemäfs sein kann, oft ganz ins Nichtige, Äußerliche entartet? Was ist das Wesen einer guten Einleitung? Sind vielleicht die kurzen Bemerkungen, die wir eben an die Stelle der verfehlten, langatmigen Schüler-Ouvertüren setzten, auch schon „Einleitungen“? Muß überhaupt jeder beliebige Aufsatz eine Einleitung haben? Ich will diesen Punkt zuerst erörtern.

In unsern Abhandlungen liegt erstens mancherlei im Stoff, was in einem Teil abgemacht werden muß, der zwar zum Ganzen gehört, so eng mit ihm verbunden ist, wie es No. 35 fordert, aber nicht der Hauptbestandteil der Arbeit ist, weil er nicht den Punkt behandelt, auf den es eigentlich ankommt, sondern gewisse Vorfragen, Voraussetzungen, die aber für den Kern der Arbeit höchst wichtig sind. Es steht eine derartige Einleitung in gewisser Weise freilich außer der Sache; aber sie ist doch innerlich mit ihr verbunden; besser: sie liegt ihr unter, wie etwa das Fundament des Hauses, das auch vor dem Bau des Hauses gelegt wird, in dem man auch nicht wohnt, das nicht der Zweck des Baues, aber seine notwendige Unterlage ist.

Die Abhandlung beantwortet z. B. eine Frage, sie kann geradezu ein Problem lösen. Ein Problem entsteht durch einen Widerspruch; dazu sind zwei Gedanken nötig; gleich sehr beanspruchen sie Zustimmung, und doch können sie nicht beide neben einander bestehen. Das giebt eine Aporie; diese fordert die Verwunderung, diese die Untersuchung heraus. Die Abhandlung löst das Problem: aber der Knoten muß doch erst geschürzt sein; der Einleitung fällt die *πλοκή* zu; sie giebt für das Folgende die notwendige Voraussetzung, indem sie die beiden Seiten des Gegensatzes in ihrem scheinbar gleichen Anspruch auf Zustimmung hinstellt.

In einem Aufsatz wird häufig nach den Ursachen, Gründen einer Sache gefragt. Die Sache ist bekannt; aber wie sie hat entstehen können, ist fraglich. Die Ursachen sind vielleicht wiederum im stande, ein gewisses Problem, das in dem Sachverhalt liegt und die Verwunderung heraufruft, zu lösen. Es wird die Entwicklung dieser Gründe, die zumal



einen Gegenstand des Staunens erklären sollen, das eigent- 42.  
liche Geschäft der Arbeit sein; aber sie verlangt auch wieder  
geradezu, daß sie auf ein Postament gestellt werde; sie ver-  
langt, daß vorher die Thatsache selbst, und die Punkte, die das  
Befremden des Denkenden erwecken, eingeführt werden. Die  
Gründe weisen notwendig auf die Sache selbst zurück. Ist  
z. B. die Frage: „Warum schrieb Lessing in späteren  
Jahren (nach 1757) seine Fabeln nicht in Versen?“ so  
muß doch die Thatsache, daß er es nicht that, erst ent-  
wickelt werden, ehe ich fragen kann, warum? Und noch dazu  
hier, wo die Merkwürdigkeit, daß jemand erst vielfach in  
Versen schreibt und es dann plötzlich aufgibt, zu der Ver-  
wunderung reizt, die überhaupt Keim der Untersuchung ist<sup>1)</sup>.

Eine andere Art von Themen stellt die Frage nach den  
Folgen. Verschiedenes weist da auf eine Einleitung. Erstens  
setzt doch die Behandlung der Folgen wieder die Sache  
selbst voraus. Die eigentliche Abhandlung behandelt nur die  
Folgen, die Erwähnung der Sache fällt also vor diesen Kern  
des Ganzen. Zweitens pflegt auf die Folgen da hingewiesen  
zu werden, wo die Betrachtung, welche sich bloß an die Sache  
hält, zu ganz anderen Wertschätzungen kommt, als der zu-  
geben kann, der sich auch um die Folgen kümmert<sup>2)</sup>. Die  
Abhandlung setzt sich gegen einen falschen Standpunkt. Sie  
würde überhaupt nicht sein, hätte sie nicht diese Beziehung.  
Aber diese Beziehung steht außer ihr selbst; sie gehört in  
die Einleitung.

Die Frage nach den Mitteln setzt die Bezeichnung des  
Zweckes, die Frage nach dem Nutzen oder Schaden einer  
Sache die Bestimmung der Maßstäbe, wonach gemessen werden  
soll, voraus. Diese Voraussetzungen gehören in die Einleitung,  
d. h. in einen Teil, welcher den eigentlichen Gegenstand der  
Abhandlung nur vorbereitet.

So auch wohl die mannigfachen Voraussetzungen, welche  
bei Themen nötig sind, die Urteile enthalten, welche Beweis  
erwarten. Sie sind gleichfalls von der Sache gefordert. Der  
Beweis setzt vor allem die Erklärung des Inhalts der be-

---

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 196.      <sup>2)</sup> Vgl. S. 160 ff.



42. treffenden Behauptung voraus. Die Paraphrase ist auch nur Vorbereitung dessen, was eigentlich die Arbeit angeht; sie gehört auch zur Einleitung. Die Erklärung bestimmt erst den Punkt in aller Schärfe, welcher bewiesen werden soll. Dies ist ihr Ziel, aber dieses Ziel ist für die wirkliche Aufgabe doch nur die, wenn auch notwendige, Voraussetzung. Soll z. B. erwiesen werden, daß Odyssee  $\omega$  1—204 unecht ist, so steht einerseits die Erklärung des Begriffs der Unechtheit und seine Anwendung auf Homer eigentlich außerhalb dessen, was gefordert ist; aber andererseits ist diese Erklärung doch das natürliche Fundament für die im Hauptteil zu gebende Entscheidung. Die Arbeit hängt in der Luft, wenn nicht die Unterlage gegeben ist; die Erklärung muß als einleitender Teil dem Kern der Arbeit voraufgeschickt werden.

Zur Erklärung gehört häufig auch die Berücksichtigung des Zusammenhangs. Ein anderer hat die Behauptung ausgesprochen, die zum Beweis gestellt ist. Ihr Sinn bestimmt sich am besten, wenn man die Stelle, wo es geschah, berücksichtigt. Wie wird die Abhandlung verfahren? Da sie dem Beweis die „constitutio causæ“, den genauen Sinn der Behauptung voraufschicken muß, dieser aber sich erst aus der Betrachtung des Kontextes ergibt, so wird sie damit beginnen, in den Zusammenhang, aus dem die authentische Erklärung des thematischen Gedankens gewonnen werden muß, einzuführen<sup>1)</sup>.

Sind mehrere Urteile als Thema gestellt, und die Vielheit ist nicht überhaupt bloß ein Spiel der Form, so ist es möglich, daß zwei Sätze nebeneinander stehen, die sich widersprechen; die Absicht ist vielleicht, die notwendige gegenseitige Ergänzung beider zu erweisen. Aber die Einleitung muß doch erst wieder den Gegensatz selbst scharf bezeichnen, den Knoten schürzen. — Oder zwei Behauptungen stehen einander gegenüber wie niedriger und höherer Standpunkt, oberflächliche und tiefere Auffassung. Eigentlich handelt es sich nur um den wahren Gedanken, der auf das innere

---

<sup>1)</sup> Vgl. jedoch S. 203 ff.



Sein dringt, die Auffassung, welche sich mit dem Schein, 42-  
der auf der Oberfläche liegt, beruhigt, dient ihm aber als Folie,  
als Basis; sie gehört in die Einleitung! Die Voraussetzungen  
sind häufig im Thema nicht geradezu ausgesprochen; die  
Analyse schlägt sie erst heraus<sup>1)</sup>. Was im Thema Substrat,  
Unterlage ist, wird in der Abhandlung durch die vorbereitenden  
Gedanken, welche in der Einleitung stehen, bestimmt.

Welche Kategorieen sind es also im ganzen, die in der  
Einleitung zur Darstellung kommen, von der „Sache“ gefordert?  
Es sind die natürlichen Voraussetzungen, auf denen die  
Sache ruht; namentlich allerdings allgemeinere, aber auch  
entgegengesetzte Gedanken: die *τόποι*, welche uns schon  
oft gedient haben, bewähren sich auch hier. Das Ziel der  
Einleitung muß die scharfe Bezeichnung des Gegenstandes  
sein, der auf jenen Voraussetzungen ruht und das Thema der  
Abhandlung ist. Aus der Sache aber müssen diese einführenden  
Gedanken stammen, sie dürfen nicht beliebig ersonnen sein;  
und doch betreffen sie nicht die Sache selbst, sondern leiten  
sie nur ein.

Einleitungen der eben beschriebenen Art, welche die natür-  
lichen Voraussetzungen, auf denen die Sache selbst ruht,  
heranziehen, die also nur geschrieben werden können,  
nachdem man die inneren Verhältnisse der Aufgabe  
infolge gründlichen Nachdenkens und Studierens  
völlig erkannt hat<sup>2)</sup>, werden zugleich im ganzen den Be-  
dürfnissen des Lesers entsprechen.

Wie tritt der Leser an die Abhandlung heran? Ist er  
gehörig gestimmt? vorbereitet? Nein! er ist zerstreut und  
uninteressiert. Er muß für das, was wir ihm Wichtiges zu  
sagen gedenken, seine Aufmerksamkeit allmählich konzen-  
trieren, sich sammeln; zweitens muß er für den Gegen-  
stand gewonnen werden. Die Einleitung, welche die natür-  
lichen Voraussetzungen der Sache entwickelt, genügt meist  
diesem Zweck; sie baut die notwendige Brücke zwischen dem

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 11 f.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 189 f.



42. wenig, jedenfalls nicht hinlänglich zur Aufnahme des Vortrags vorbereiteten Gemütszustand des Lesers und den Gedanken, Vorstellungen, die er sich zu eigen machen soll. Wir handeln vor dem nicht völlig Gesammelten, mehr oder weniger Uninteressierten noch nicht von der Sache selbst; das würde gar nicht die beabsichtigte Wirkung thun; sondern wir spinnen erst ihre Voraussetzungen aus. Sie liegen gewiß dem Leser näher; an ihrer Hand führen wir ihn allmählich von aussen nach innen, von der Oberfläche in die Tiefe<sup>1)</sup>; wir umspinnen ihn so, daß er sich am Ende der Einleitung gefangen findet; er ist nun mit seinen Gedanken nur auf den Gegenstand, die Frage, das Problem gerichtet, das wir vor ihm aufgebaut haben.

Häufig erhält die Einleitung, weil sie dem Leser eine „ἔφοδος“ und „ὁδοποιήσις“ zu dem Innern der Sache sein will, eine Färbung, die durch den Gegenstand selbst nicht gerade gefordert wäre; aber sie ist nahe gelegt durch die Absicht, die Sache bedeutend zu machen, damit sie das Interesse erregt, welches die beste Unterlage des Verständnisses ist. Der Leser ist häufig ganz in derselben Gemütsverfassung vorzusetzen, in der der Schüler selbst bei Nennung des Themas war oder in der er sein würde, wenn es ihm unvorbereitet, neu und plötzlich entgegenträte<sup>2)</sup>.

Der Schüler gibt, wie es der Lehrer mit ihm auch diesmal oder vielfach sonst machte, den bekannten, naheliegenden Vorstellungs- oder Gedankenkreis an, aus dem die gestellte Frage herausgewachsen ist. Er zeigt den Punkt auf, wodurch die Frage von Wichtigkeit wird, mag er nun in ihr selbst liegen oder durch die Beziehung auf ein Anderes erst hervorspringen. Es giebt dies Verfahren dem Nachdenken des Schülers häufig den ersten Impuls; es kann auch der Keim werden, aus dem sich die Geneigtheit und Sammlung des Lesers entwickelt. Namentlich ist es in dieser Hinsicht zweckmäßig, nachzuweisen, wie die Linie der beabsichtigten Erörterung mit einer umfassenderen, allgemeineren Betrachtung zusammenstößt. Handelt es sich z. B. um eine Vergleichung der Laokoongruppe mit der Erzählung bei Vergil, so wird dieser

<sup>1)</sup> Vgl. S. 229 und Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 193.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 7 S. 55 f.



Gegenstand angeregt durch die Lektüre der Lessingschen 42. Abhandlung und durch die Beziehung zu der dort behandelten allgemeineren Frage: „Welches ist der Unterschied von Poesie und Malerei?“; dieselbe Beziehung macht ihn dem Leser wichtig und von Bedeutung.

Selbst Geschichten kann man auf ähnliche Weise passend einleiten: Man stellt sie als Belege für einen allgemeinen Gedanken hin, durch den man sie in der Einleitung von vornherein bedeutend macht, indem man z. B., was hic et nunc geschieht, als einen Beleg für die Vortrefflichkeit gewisser Mittel für gewisse an sich wertvolle Zwecke faßt. Die Sache erfordert das nicht, aber es ist nützlich, um den Leser zu reizen. So beginnt z. B. Fischarts pritschmeisterliche Beschreibung der Fahrt des glückhaften Schiffes mit einer hübschen Einleitung folgenden Ganges: „Das Wasser zu bändigen taugen nicht Xerxes' Geißeln und nicht der Venediger Brautring so sehr als handfeste Arbeitsamkeit und Unvergrossenheit. Diese Weise haben wir hier erfahren; sie hat neulich gebraucht die jung Mannschaft aus Zürich“.

Beschreibungen von Raumgegenständen bedürfen eigentlich der Sache nach gar keiner Einleitung, aber für den Leser wird häufig soviel vorausgeschickt als nötig ist, um ihn auf den richtigen Standpunkt der Betrachtung zu stellen. Oder man gibt den Ort an, wo der Gegenstand zu finden ist, indem man den Leser einen Weg zu ihm hinführt.

Wird die Einleitung auf die Fälle beschränkt, wo die Sache ihre natürlichen Voraussetzungen hat, oder wo es nötig ist, den weitabschweifenden Gedankenzug des vorausgesetzten Lesers erst heranzuziehen, indem man ihn unter anderm auf die Bedeutung des Gegenstandes hinweist, so wird, denke ich, niemand etwas gegen diese ἀρχὴ τοῦ λόγου einzuwenden haben; zumal wenn außerdem die Reihe der einleitenden Bemerkungen in der eigentümlichen Natur der Sache und den Erwartungen des Lesers bescheiden ihr Maß sucht; wenn sie durchaus diesem Zwecke, in die Sache einzuführen und den Leser heranzuholen, als ein Mittel untergeordnet wird und nicht weiter ausgreift und sich nicht breiter macht, als es diese vorgezeichnete Aufgabe dringend erheischt.



42. Denn allerdings: nur wenn sie sich in diesen bestimmten Schranken hält, genügt sie den sonstigen Gesetzen der Abhandlung. Belehrung des Lesers in mannigfacher Gestalt ist die Absicht der Arbeit (Nr. 1. 40). Soll sie erreicht werden, soll alles, was zu sagen ist, wirklich Leben und Wesen in der Seele des Lesers werden, so ist das erste Erfordernis dies, daß sein Gemüt wohl gesammelt und mit konzentriertem Interesse aufmerksam sei. Er durchläuft in der guten Einleitung einen Prozeß, ohne den ihm auch nicht das Mindeste von dem, worauf es eigentlich ankommt, beigebracht werden könnte. Klarheit, Gewißheit, Überzeugung sind das Ziel; dafür liegt der erste Anfang, und ein notwendiger Anfang, in der Sammlung des Geistes. Die Einleitung, so gefaßt, entspricht ebenso dem Gesetz der Stufenfolge wie dem der Totalität (No. 35. 41): sie ist der natürliche Anfang; sie ist da, wo sie erscheint, ein notwendiges Glied des geistigen Organismus, den wir aufbauen wollen; sie wird hinzugesetzt, *ἵνα ἔχῃ ὡς περ σῶμα κεφαλήν*<sup>1)</sup>.

Im ganzen können für den Gang der Einleitung alle die Typen, welche Anfangs- und Endpunkt einer steigenden Bewegung überhaupt ausdrücken, als Leitsterne dienen<sup>2)</sup>. Einzelne Hauptformen mögen hier außerdem noch besprochen werden; daß sie als Schablonen dienen sollen, wird man nach allem Obigen nicht glauben; sie sollen nur veranschaulichen, orientieren; sie bieten sich dem aus der Sache entscheidenden Urteil zur Auswahl dar.

Ist der Gegenstand an sich interessant und darf man annehmen, daß auch der Leser hinlänglich dafür vorbereitet sei, bedarf es gar keiner Einleitung, wenn nicht irgend welche „Voraussetzungen“ für das Folgende zu machen sind<sup>3)</sup>. Ein andermal genügt die kurze Bezeichnung dessen, was die Absicht der Abhandlung ist; die Sache braucht keine weiteren Vorbereitungen, die einleitende Bemerkung ist aber sehr nützlich zur Orientierung des Lesers. Dabei kann man das abwehren, was man (der Leser) als Ab-

<sup>1)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 198.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 41, S. 229.

<sup>3)</sup> Vgl. Der deutsche Unterricht<sup>2</sup> S. 195.



sicht vermuten könnte, was aber gleichwohl nicht Absicht <sup>42.</sup> ist, nach der allgemeinen Form: der Zweck der folgenden Abhandlung ist nicht<sup>1)</sup> —, sondern —; oder einfacher: Folgendes soll nichts anderes sein, als —. Schüler werden namentlich Veranlassung haben, auf solche Weise gewisse hohe Erwartungen herabzustimmen, die durch die Fassung des Themas erregt werden könnten. Sie setzen sich damit selbst in die nötige Bescheidenheit. — Der nächste Schritt zu weiterer Ausführung ist, daß der Verfasser die Seite an dem Gegenstand aufzeigt, wodurch er ihm selbst wichtig und bedeutsam erscheint. Man lockt dadurch den Leser an, die Sache wohl ins Auge zu fassen. Häufig geschieht das durch Vergleichung mit anderem, das wichtig ist; der vorliegende Gegenstand übertragt anderes, das man schätzt, nach irgend einer Seite. Die Schüler verfahren hierbei meist sehr äußerlich und gewöhnlich; man muß deshalb die nötigen Warnungen begeben. Gewöhnlich ersinnen sie einen beliebigen Komparativ (oder Superlativ), wodurch der Gegenstand der Abhandlung als ein bedeutender (größer, als dies und das, was wichtig ist, das größte in einer Reihe wichtiger Dinge) erscheinen soll.<sup>2)</sup> Es ist durchaus zu fordern, daß diese Vergleichen der Wahrheit entsprechen und nicht einen schablonenmäßigen Charakter annehmen, sondern individuell sind. Wichtig kann aber etwas werden aus verschiedenen Gründen, z. B. durch den Zusammenhang mit dem, was unserm körperlichen und geistigen Wohlbefinden dient<sup>3)</sup>, mit allgemein erstrebten Zwecken, mit historisch bedeutenden Menschen, mit vielfach erörterten, zumal anziehenden Fragen; und der Gegenstand verspricht darüber vielleicht mehr Licht zu verbreiten als anderes u. s. w. Oben wurde schon bemerkt, wie sich allgemeinere Gedanken häufig für die Einleitung schicken, wie auch die Sache auf sie als die natürlichen Voraussetzungen führt, weil der Gegenstand in sie eingefügt, ihnen untergeordnet ist. Die Berücksichtigung des Lesers führt auf denselben Punkt. In der Rückwärtsbewegung des Gedankens von der gesättigten Fülle des aus der Inventio geschöpften

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 187.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 233. 235.

<sup>3)</sup> Vgl. S. 155.



42. individuellen Stoffes zu der weitabliegenden Zerstreutheit und Leere des Lesers stößt man oft zunächst, wenn man sich nach Anknüpfungen umsieht, auf einen allgemeineren Gedankenkreis, der jedem so geläufig ist, daß es keines Sprunges bedarf, um auch aus wenig zum Nachdenken aufgelegten Zuständen in ihn einzutreten. Wir spinnen aus diesem Allgemeinen so schnell als die Natur des vorausgesetzten Lesers es irgendwie zuläßt, in einfacher, leichtverständlicher Rede die nötigen Verbindungsfäden zum Thema, zur *constitutio causae* hinüber. Schnell muß es geschehen, denn die Einleitung ist durchaus untergeordnetes Mittel und muß deshalb so wenig Kosten wie möglich machen. Einfach muß die Rede sein, man kann hinzufügen auch ruhig, weil das allein an dieser Stelle dem Leser genügt und dem Gesetz der Steigerung<sup>1)</sup>. Wir stehen ja auf der ersten Stufe der Gedankenbewegung; unangebracht wäre jede Überhastung der Rede, jede Wallung.— Unser Thema ist ein besonderes, der Anknüpfungspunkt ist ein allgemeiner. Holen wir auch nicht zu weit aus, sondern lassen wir es uns im ganzen Gesetz sein, von dem nächstgelegenen Allgemeinen auszugehen, falls die Sache diese Einleitungsform überhaupt passend erscheinen läßt. Manchmal nämlich liegt dem Leser viel näher als das Allgemeine der individuelle, konkrete Fall, der dem, wovon gehandelt werden soll, untergeordnet ist. Dies und das, was der Leser kennt und schätzt, führt zu der allgemeinen Frage: „—“ Sie kann nun weiter noch wichtig gemacht werden.

Der natürlichen Gedankenbewegung entspricht es, in der Einleitung dem Leser ein scheinbar richtiges Verhältnis vorzuführen, eine Auffassung zu zeigen, die oberflächlicher Betrachtung völlig genügend erscheint, aber einer gründlicheren Erwägung unter den Händen zerrinnt, so daß er angereizt wird, die Sache noch einmal aufzunehmen, um zu einer probenhaltigeren Meinung vorzudringen<sup>2)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Vgl. S. 230.

<sup>2)</sup> Schüler fehlen häufig darin, daß sie die unrichtige, sich aber zuerst anbietende Ansicht mit so bestimmten Worten einführen, daß es höchst wunderlich herauskommt, wenn plötzlich das, was so fest hingestellt ward, kläglich wankt und zusammenstürzt. Sie verstehen es



Die Unhaltbarkeit der scheinbaren, dem ersten Anlauf sich 42. darbietenden Meinung wird dadurch nahe gelegt, daß man sie in Widersprüche verwickelt. Überhaupt ist es passend, wie schon oben angedeutet wurde<sup>1)</sup>, in der Einleitung auf Dunkelheiten, Probleme, Verlegenheiten hinzuweisen. Dadurch fordert man die Untersuchung heraus und reizt den Leser, ihr mit Aufmerksamkeit und Interesse nachzugehen. Ja man muß absichtlich solche Aporieen schaffen; sie erregen das *ἁνυμίζειν*, und dies macht gelehrig<sup>2)</sup>. Der Leser möchte aus dem Zweifel, der ihn drückt, — und der Verfasser der Abhandlung muß ihn recht drückend machen — heraus; das Folgende verspricht ihm zu helfen; er wird sich mit der nötigen Teilnahme der Führung des Verfassers überlassen.

Daß Gründe, Ursachen, zeitliche Voraussetzungen häufig in die Einleitung fallen, ist schon oben bemerkt.

Worauf ich in der Einleitung lossteuere, kann immer angesehen werden als ein Neues. Anderes, wovon ich ausgehe, ist bekannter und führt allmählich auf das Neue. Vielleicht liegt gar das Gegenteil näher. Das ist die Kategorie, welche die Einleitung fast am häufigsten zur Anwendung bringt. Sie bietet auch mehrere Vorzüge. Auf diese Weise wird die Widerlegung falscher Standpunkte, der indirekte Teil mit vorbereitet; die Einleitung führt die gegnerische Meinung ein, die Arbeit bekämpft sie; es werden der folgenden Abhandlung die nötigen Unterlagen gegeben. Ferner reizt der Widerspruch der neuen, unserer eigenen Meinung mit der gegnerischen, die vielleicht die herkömmliche ist und auch innerlich manche Empfehlung für sich hat, die Verwunderung des Lesers; seine Aufmerksamkeit kommt in Zug.

nicht, das nur nach dem ersten Anschein entstandene Urteil geschickt genug als ein vorläufiges, bloß versuchsweise gesetztes zu bezeichnen. Z. B. Sie wollen zeigen, mit welchem Recht Sophokles die Handlung seiner Antigone noch über den Tod der Heldin hinaus führte und doch das Stück Antigone nennen konnte. Werden sie dazu noch kommen dürfen, wenn sie in der Einleitung bemerken, daß mit dem Tode der Antigone die Handlung, die sich um sie dreht, zu Ende sei? Vgl. No. 89 f.

<sup>1)</sup> S. 236.

<sup>2)</sup> Vgl. Aristoteles de an. A, 2 in Met. B, 1.



42. 43. Eine mit der eben genannten Form verwandte hat da statt, wo der entgegenstehenden Ansicht einiges zugestanden wird, aber nur, um auf das Zwar ein Aber zu setzen u. s. w.

Immer muß, mag der Ausgangspunkt sein, welcher er wolle, schon in der Einleitung der Gedankengang fortschreiten; wir müssen höhere Standpunkte gewinnen, das Frühere steigern. Der fortschreitenden Bewegung folgt des Lesers Sammlung; endlich ist sein ganzes Interesse auf die Sache gerichtet; alle zur Seite abschweifenden Nebengedanken sind abgeschnitten; er lebt und webt in dem Gegenstand; die Einleitung hat ihren Zweck erreicht und kann das Thema in aller Schärfe hinstellen. Die eigentliche Abhandlung beginnt.

Wie sollen diese Lehren dem Schüler vorgetragen werden? Natürlich zunächst nicht systematisch! sondern im Anschluß an Beispiele. Diese bietet erstens die Lektüre. Man zeige überall auf die Art hin, wie die Ausgänge genommen werden; man fordere durchaus, daß die Gedankenabfolge (No. 41) darin nach logischen terminis (No. 37) genau bezeichnet werde. Zu dieser Vertiefung in die Muster kommt die eigene Übung. Themata, die vor der Bearbeitung in der Klasse durchgesprochen werden müssen, werden auch auf die etwa anwendbaren Einleitungen hin untersucht. Ferner: Jeder Cyclus von Terminarbeiten bietet falsche Einleitungen, die zur fortwährenden Wiederholung und allmählichen Einprägung der mitgeteilten Gesichtspunkte führen.

### 43.

Kürzer läßt sich über den Schluß sein. Was die Alten über den Schluß der Rede bestimmt haben, läßt sich mit den nötigen Änderungen auf die Abhandlung einfach übertragen. Wir suchen das Nötige im Anschluß an die Lehre des Aristoteles zu gewinnen, indem wir sie den allgemeinen Gesetzen der Komposition der Abhandlung prüfend gegenüberhalten.

Aristoteles sagt<sup>1)</sup>: *Ὁ ἐπίλογος σύγκειται ἐκ τεττάρων:*

---

<sup>1)</sup> Rhet. III, 19.



1. ἐκ τοῦ πρὸς ἑαυτὸν κατασκευάσαι εἰς τὸν ἀκροατὴν καὶ 43.  
πρὸς ἐναντίον φαύλως. Das paßt für die gerichtliche Rede.  
Aus der Abhandlung verschwinden alle „Persönlichkeiten“.

2. ἐκ τοῦ ἀνῆλθαι καὶ ταπεινῶσαι, das ἀνῆλθαι in Beziehung auf die eigenen, das ταπεινῶσαι in Beziehung auf die gegnerischen Ansichten. Das entspricht, wie zunächst zu bemerken ist, dem Gesetz des Fortschritts, der Steigerung. Mag in der ganzen Abhandlung die aufsteigende oder absteigende Bewegung<sup>1)</sup> vorgewaltet haben: im Schluß wird man sich eine Stufe weiter in dieser Richtung bewegen. Namentlich das Aufsteigen zu einem höheren Standpunkt ist von Wichtigkeit. Das kann auf verschiedene Weise geschehen. Entweder man zeigt die Folgen des dargelegten, nun völlig feststehenden Inhalts auf — der Teil rückt dann aus dem Ganzen der eigentlichen Abhandlung hinaus, gewährt weitere Aussichten — oder man deutet an, in welchem Zusammenhang das Gegebene mit umfassenderen, bedeutsameren, allgemeineren, tieferen Anschauungen steht; dies wird namentlich passend sein, wenn die Einleitung den Zusammenhang der thematischen Frage mit solchen weitergehenden Fragen angab. Hatte man z. B. in der Einleitung zu dem Thema: „Warum mußten die Meister der Laokoongruppe im Ausdruck des körperlichen Schmerzes Maß halten?“ auf die allgemeine Frage: „Welches ist der Unterschied der plastischen Kunst und der Poesie?“ hingewiesen als auf die, der die vorliegende unter- und eingeordnet ist, hatte man auf diese Weise dort den Gegenstand wichtig gemacht, so wird es im Schlusse passend sein, zu zeigen, wie die auf dem besonderen Gebiet erlangten Ergebnisse förderlich werden können für die Beantwortung der allgemeinen Frage. Der Schluß kehrt zur Einleitung zurück, beide schließen die Abhandlung wie in einen Rahmen ein. Aber ihr Inhalt ist, dem Gesetz der Steigerung entsprechend, verschieden bei aller Beziehung auf denselben Punkt. Dem Anfang ist angemessen die Verknüpfung des thematischen Gegenstandes mit einem allgemeineren Interesse, dem Ende die Bemer-

<sup>1)</sup> Vgl. S. 229.



43. kung, wie das gewonnene Resultat Keime enthält für die Entscheidung und Bestimmung des Allgemeinen. Eine weitere Form des Schlusses, die sich an das, was Aristoteles an zweiter Stelle nennt, anlehnen läßt, ist die Abwehr übertriebener, mißdeutender Auffassungen, die durch das Gesagte leicht erregt werden können. Es ward schon mehrfach bemerkt, wie die Negation, die Einschränkung überall im Denken und Sprechen angewendet werden muß, um in der vieldeutigen Welt der Begriffe und Worte den wirklichen Sachverhalt gegen alles, was damit verwechselt werden könnte, abzugrenzen, um zu distinktiver Erkenntnis zu gelangen<sup>1)</sup>. So sagten wir noch eben von den Einleitungen, die nur kurz den Zweck der Abhandlung bezeichnen, daß sie Grund haben, auch gleich jede Mißdeutung und falsche Erwartung abzuwehren. Diese Bewegung ist in dem ganzen Aufsatz nützlich; sie kann häufig am wenigsten dem Schluß erspart werden. Die Rede steigert sich nach einer bestimmten Richtung: oft schießt da die Stimmung des Lesers über das Maß hinaus; es ist aber wünschenswert, daß er gerade am Ende ganz scharf und korrekt die Sache ergreife, daß er nicht mit falschen Vorstellungen von uns scheide; der Schluß bewahrt ihn durch einschränkende Bemerkungen vor ausschweifenden, fehlerhaften Auffassungen. Es wird vielleicht z. B. der entgegengesetzten Ansicht der Teil des Richtigen, den sie enthält, nunmehr zugestanden; die richtige Mitte wird hergestellt, die frei ist von jeder Übertreibung und jedem Unrecht.

Durch die Weise, welche Aristoteles drittens angibt, steigt die Schlussbewegung gleichfalls in die Höhe; der *τόπος* wird genommen *ἐκ τοῦ εἰς τὰ πάθη τὸν ἀκροατὴν κατασιῆσαι*. Nun hat es die Abhandlung freilich gewöhnlich nicht mit dem *move* zu thun; der Leser soll zunächst belehrt, nicht nach irgend einer Seite hin geführt werden. Aber mag dargestellt werden, was da will: es steigert sich mit dem Fortschritt des Vortrags auf alle Fälle die Teilnahme und Wärme des Lesers, weil auch des Schreibenden wie des Sprechenden. Dem Schluß wird die höchste Erregung nach beiden Seiten hin zufallen.

<sup>1)</sup> Vgl. S. 187.



Es ist natürlich, daß er auch bei ruhigen Gegenständen eine <sup>43.</sup> bewegtere Haltung annimmt, wohl gar mit einem kräftigen, erhebenden wirklichen Gefühl endigt. — Daß von der Gefühlserregung zur Wendung ins Praktische, zur Bestimmung des Willens ein kleiner Schritt ist, sieht auch ein Schüler; er wird leicht begreifen, mit welchem Recht der Schluß häufig durch das Gefühl hindurch sich an die Willensrichtung, an das Handeln wendet<sup>1)</sup>. Die Abhandlung beginnt mit ruhigen, einfachen, nüchternen, einleitenden Sätzen; es folgt eine verstandesmäßige Belehrung über den Gegenstand; die Lehre zieht allmählich das Gemüt in immer größere Teilnahme; es erwärmt sich, es fühlt; aus dem Gefühl geht der Entschluß hervor. Die Abhandlung durchläuft in solchem Falle die natürlichste Steigerung der Seelenbewegung. Und es gibt kaum ein Gedankenwerk, das sich so spröde auf theoretischem Gebiet zu halten vermöchte, daß es nicht zuletzt wenigstens in eine Andeutung praktischer Verwertung ausschlägt; jeder gesunde sittliche Mensch denkt immer irgendwie zuletzt auch an die Nutzbarkeit des Erkannten. Jedenfalls ist diese Wendung auf Gefühl und That der Arbeit des Schülers oft sehr naheliegend und angemessen. In das, was er darstellt, legen wir so viel Beziehungen zu seinem Interesse, daß bei der Behandlung des Gegenstandes eine gewisse Wärme in ihm aufsteigen, sich entwickeln und steigern muß. Es ist zu erwarten, daß er oft gegen den Schluß von selbst in einige Erregung kommt, die der natürliche Ausdruck des warm gewordenen Gefühls ist. Und von da ist ein Übergang zur Willensbestimmung leicht<sup>2)</sup>. Diese Erhebung der Abhandlung

<sup>1)</sup> Vgl. No. 4, S. 41.

<sup>2)</sup> Für die Rede ist dieser locus natürlich bedeutend wichtiger. Ihr kommt es geradezu darauf an, den Willen der Hörer zu einer That zu bestimmen. Alle Belehrung ist dazu nur Vorbereitung, Mittel. Der Abhandlung ist die Belehrung die Hauptsache; sie geht nur in gewissen Fällen in diese Bewegung des Gefühls und Willens über. — Wollten wir z. B. — ich will nicht sagen, daß es das Thema sein soll, sondern ich bemerke es nur zu besserer Veranschaulichung, — wollten wir die Tugenden des Feldherrn besprechen, so hätten wir offenbar gar keine Veranlassung, zuletzt bewegt zu werden. Die Abhandlung kann schliessen, wenn wir die Merkmale des guten Feldherrn entwickelt haben.



43. 44. zu abschließender Gefühlserregung, zu paränetischer Form bedarf nicht etwa eines großen Apparats. Um's Himmelswillen nicht! Die Abhandlung in ihrem Kern (das μέσον) ist die Hauptsache. Ein kurzer, vielleicht sentenziöser Satz, ein Citat, ein gehobener Ausdruck am Ende bewirken häufig hinlänglich jene erhöhte Gemütsstimmung. Nur wenn diese gesteigerte Spannung des Gemüts auf konzentrierter repetitio rerum et congregatio ruht, gewinnt der Schluß größere Breite.

Viertens nämlich läßt Aristoteles den Schluß ἐξ ἀναμνήσεως bestehen. Es ist wieder eine höchst natürliche Form. Die Abhandlung ist zu Ende. Aber die Ergebnisse sind in ihrer Wichtigkeit durch die Breite ausführender und vorbereitender Zusätze abgeschwächt; sie sind nicht mehr wirksam genug gegenwärtig. Man hebt das Bedeutende noch einmal heraus, rekapituliert, summiert und ruft es zu kräftigem Gesamteindruck dem Scheidenden in die Erinnerung; diese Zusammenfassung der Hauptpunkte ruft dann häufig von selbst wieder bei dem Schreibenden wie Lesenden eine gewisse gehobene Gemütsstimmung, unter Umständen auch eine Willensrichtung hervor.

Ein künstlich ausgeführter Schluß kann meistens ganz entbehrt werden.

---

### § 3. Die Korrektur.<sup>1)</sup>

#### 44.

Weshalb ich jetzt auf die Korrektur komme, ist vielleicht auf den ersten Blick nicht zu sehen. Ich will mich ein wenig erklären.

Wir legten von vornherein dem deutschen Aufsatz eine teils formale, teils materiale Bedeutung bei. Er ist, sagten wir, die Palästra, in der die logische und sachgemäße Ordnung des Stoffes, der entweder unorganisiert vorliegt oder erst

---

Aber bei Cicero in der Rede de imperio Cn. Pompeji dient dieser ganze abhandelnde Teil nur dem großen Hauptschlag: So ist ein guter Feldherr beschaffen. Pompejus hat diese Tugenden. Also wählet ihn!

<sup>1)</sup> [Vgl. R. Lehmann a. a. O. S. 338 ff., G. Wendt a. a. O. S. 129 f.]



gefunden werden muß, einzuüben sei. Wie er gefunden wird, 44. lehrt man mit und an dem deutschen Aufsatz. Nun haben wir die Lehre von der *Inventio* in der Form, wie sie etwa auf der Schule mitgeteilt werden kann, durchgenommen. Wie gesuchter oder vorgefundener Stoff zu ordnen sei, haben wir gleichfalls gesagt. Auch wie diese Lehren allmählich dem Schüler eingeprägt werden, ist vorgetragen.

Und wie war es doch damit? Dienlich schien dafür erstens die Durchnahme leicht übersichtlicher Muster des Lesebuchs. Wie weit die daran geschlossene theoretische Belehrung wirklich Besitztum der Schüler geworden ist, zeigt jeder Aufsatz, den sie abgeben. Was ihnen noch fehlt, bemerkt der Lehrer bei der Korrektur; neue Unterweisungen schließen sich an. Kurz, die Zurückgabe der korrigierten Arbeiten ist eines der Mittel, die Hauptsachen, auf die es wieder und immer wieder ankommt, einzuprägen: zunächst das Hauptsächliche von der *Dispositio* (Vgl. S. 246). Man wird also begreifen, wie der Paragraph in dies Kapitel gehört.

Zur Form des Aufsatzes gehört auch das, was in den alten Technen im dritten Teil unter der Rubrik „*Elocutio*“ mitgeteilt ward. Für diejenige Stufe des Aufsatzbetriebs, dem dies Buch gewidmet ist, sind freilich besondere und zusammenhängende Unterweisungen und Übungen hierin nicht mehr die Aufgabe; sie setzt voraus, daß das Bezügliche in den früheren Klassen zu einem gewissen Abschluß gebracht sei. Gleichwohl wird auch hier der Schülerstil immer noch viel zu wünschen übrig lassen. Das Einzige, jedenfalls das Wichtigste, was außer den Übersetzungsübungen und der Lektüre deutscher Muster, die dem Schüler zufallen, der Lehrer für die Ausbildung der *Elocutio* noch thun kann, wird er am besten bei der Korrektur anbringen; sie schließt sich auch aus diesem Grunde passend hier an.

Endlich ist es die Korrektur, welche feststellt, in wie weit der Schüler sich die Stoffe, in die er sich an der Hand des Aufsatzes noch gründlicher vertiefen sollte, nunmehr wirklich angeeignet hat; welche ihn tadelt, wenn er es schlecht gemacht hat, welche Fehlgriffe bessert, welche neue, fruchtbare Weisungen hinzufügt.



44. Die Sache ist wichtig genug, um über die wirksamste Art ihres Betriebs nachzudenken. Sie zerfällt in die häusliche Durchsicht und in die Zurückgabe der „korrigierten“ Arbeiten in der Klasse.

Ich rufe zunächst einige bekannte allgemeine Lehren ins Gedächtnis. Man hafte beim Durchlesen nicht zu sehr am Einzelnen: nörgele und mäkele nicht an jedem Ausdruck herum, sondern verschaffe sich zunächst darüber Gewißheit: hat der Schüler sich einen Hauptplan gemacht oder nicht? Ist es nicht geschehen, ist die Arbeit planlos gemacht, die bloße Sudelküche, so wird sie einfach durchgestrichen und der betreffende Schüler, wie es sich gehört, vor der Klasse zurechtgeschüttelt. Sieht man das Bemühen zu ordnen, so wird der Hauptplan herausgezogen und seine Berechtigung erwogen. Dann wendet man sich erst ans Einzelne! Überall aber richtet man sein Augenmerk nur auf die oben bezeichneten Hauptgesetze der Komposition; dabei muß man noch Stufen der Wichtigkeit unterscheiden. Der Anfänger muß erst aus dem Größten herausgebracht werden; manches Fehlerhafte, für dessen Abstreifung er noch gar nicht reif ist, bleibt zunächst völlig unbeachtet. Wenn er nur überhaupt Ordnung, wenn er nur Ziele hat! Was den Ausdruck anbelangt, so erwarte man das Meiste von der fortschreitenden Bildung, von fortgesetzter Lektüre, auf die der Unterricht, auch die Aufsätze immerwährend hinweisen. Man streiche das Schlimmste an, aber mache nicht allzu viel daraus. Dagegen die logischen, grammatischen, orthographischen und Interpunktionsfehler bezeichne man sehr scharf. Und wo man einmal sieht, daß es dem Schüler wirklich helfen werde, wenn man ihm einen Ausdruck an die Hand gibt, nach dem er sichtlich zu ringen scheint, schreibe man ihn hin. — Daß er schönen Stil erlange, dürfen wir nicht erwarten; daß er aber korrekt, wenn auch sonst einfach schreibe, ist durchaus zu fordern.

Die Zurückgabe der Aufsätze muß so stattfinden, daß die ganze Klasse etwas davon hat; der Unterricht arte auch hier nie in einen langgesponnenen Dialog oder gar in eine umständliche Rede an einen Einzelnen aus. Der sachlich feste und dialektisch gebildete Lehrer wird lange Einwendungen



überhaupt nicht aufwuchern lassen; der Schüler wird meist 44. den Tadel „willig gezwungen“ hinnehmen. Und was den Einzelnen ganz allein angeht, gehört auch gar nicht vor die Klasse, das bezeichne man ihm schriftlich am Rande. Dazu rechne ich nicht die sittliche Aufrüttelung eines Schülers, der nachlässig<sup>1)</sup> oder mit unerlaubter fremder Hülfe<sup>2)</sup> oder mit Wunder welcher Einbildung gearbeitet hat. Er empfangen seinen gerechten Lohn vor der Klasse. Namentlich der gespreizt Hochmütige werde mit nicht gelinden Worten bedacht, ihm zu sittlicher Besserung, allen zur Warnung. Er mag sich zunächst einmal recht als armer Schächer vorkommen; die Blasen der Eitelkeit und Einbildung, die sein Kopf getrieben hat, müssen zerplatzen. — Sonst greife man nur das aus den einzelnen Arbeiten heraus, was so zu sagen typischen Wert hat, z. B. Fälle, an denen die Hauptlehren der Anordnung von neuem verdeutlicht werden können, sei es weil dagegen gefehlt ist, sei es weil sich eine belehrende richtige Anwendung derselben findet. Die Erfahrung ist da die beste Leiterin der Auswahl. — Im ganzen sei man gegen Strebsame, auch wenn sie noch so schwach sind, wenn auch der Lehrer zu Haus über ihren Arbeiten ächzt und stöhnt, immer mild, gegen jeden Dünkel unnachsichtig. — Die Arbeit, welche am besten der Sache genügt hat, werde ganz und gar bis ins Einzelne durchgenommen. Der ganze Ton dieser Analyse, sowie eingestreute Rügen werden den Verf., falls man dergleichen fürchten müßte, vor Hochmuth bewahren. — Ist keine Arbeit ganz zu dieser Veranschaulichung dessen, was geschehen mußte, um den Kompositionsgesetzen zu genügen, geeignet, muß der Lehrer selbst die Gerechtigkeit erfüllen.

Sehr nützlich ist auch die eingehende Kritik schlechter „Anordnungen“, wenn die allmählich die richtige Weise hervorbringt. Wie diese positive Kritik des Lehrers,

---

<sup>1)</sup> Zeichen: schlechte Schrift: häufige Fehler gegen Grammatik, Orthographie und Interpunktionslehre; Mangel an jeder Ordnung.

<sup>2)</sup> Dazu gehört auch das Herumstöbern in sekundären Darstellungen, wo eigene Untersuchung von ihm gefordert war; vgl. z. B. No. 88 i. und 89 h.



44. wenn sie nutzbar für die ganze Klasse sein soll, angestellt werde, soll noch an einem Beispiel gezeigt werden.

Privatlektüre für einen bestimmten Zeitabschnitt war: Goethes Wahrheit und Dichtung. Von den Themen, welche sowohl in den Stoff tiefer einführen als auch nachher zur Kontrolle des Fleißes dienen sollten<sup>1)</sup>, war eins: Der Charakter von Goethes Vater. Das Material lag vor; die Sichtung, Ordnung und Ableitung des Gegebenen war die Aufgabe. Nun wird eine Arbeit eingeliefert, aus der sich folgende „Disposition“ herauslösen läßt:

I. Äußeres.

Zeichnung seines äußeren Auftretens. Lebensnachrichten.

II. Inneres.

1. a) Wissenschaftlicher, b) künstlerischer Trieb. Gelegentlich: italienische Reise; Malerei; Musik; Beschäftigung der Maler.

2. Lehrtrieb.

a) Gründe, weshalb er selbst lehrte.

b) Wen belehrte er?

α) die Frau. β) die Kinder.

3. Pedanterie.

a) in der Familie.

b) im öffentlichen Leben.

c) im Arbeitszimmer.

d) im geselligen Verkehr.

1 und 2 waren zusammengefaßt als „reiner Trieb“; daraus war dann, weil der Verf. wußte, er sollte die Charaktereigenschaften nicht bloß aufzählen, sondern innerlich verbinden, durch verschiedene sophistische Kreuz- und Querszüge und Übergänge die Pedanterie abgeleitet.

Was macht der Lehrer mit solcher Arbeit zu Nutz und Frommen aller? Zunächst löst er, den Aufsatz seinen Hauptbestandteilen nach reproduzierend, zum Teil geradezu verlesend, das angegebene Dispositionsschema mit Hülfe der Schüler aus ihm heraus und schreibt es als Grundlage der folgenden

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 63.



Besprechung an die Tafel. Dem Verfasser wird schon dabei, 44. ohne daß man besonderer Rügen bedarf, ohne daß man auch nur seinen Namen nennt, ein heilsamer Schrecken in die Glieder fahren; er wird das nächste Mal viel sorgfältiger sein, um diese peinliche Besprechung, die wir ihm aber nicht ersparen können, zu vermeiden. Jedenfalls wird er, sollte er es diesmal nicht gethan haben, das nächste Mal selbst für die Aufstellung eines Schemas sorgen; und es ist nicht zu bezweifeln: er wird besser sichten.

Nun steht die „Disposition“ an der Tafel. Anerkannt wird der scharfe Gegensatz: Äußeres — Inneres<sup>1)</sup>, der auch in richtiger Abfolge vorgeführt ist<sup>2)</sup>; anerkannt wird weiter der Versuch, das Zerstreute zu einigen und in genetische Abfolge zu bringen. Aber der Versuch ist mißlungen; sophistische Mittel dürfen auf alle Fälle nicht angewendet werden; ist Ableitung des Vielen auch noch so wünschenswerth, unvergleichlich höher steht die innere Wahrhaftigkeit. Ferner gibt die Disposition in ihrer weiteren Gliederung keine logische Koordination der gleichwertigen Teile, keine Gegensätze, keine Steigerung. Welche Begriffssphäre ist zerlegt, um 1. 2. 3 zu erhalten? „Kunsttrieb, Lehrtrieb, Pedanterie“: es gibt keinen Begriff, dem diese drei als Arten untergeordnet wären; kein Einteilungsprinzip führt auf sie.

Ferner ist fehlerhaft die Ordnung der Unterteile 3 a. b. c. d.: Familie, öffentliches Leben, Arbeitszimmer, geselliger Verkehr. Nach dem Gesetz der Steigerung müßte geordnet werden c. a. d. b. Prinzip?

Verkehrt ist die Einteilung und Anordnung des Stoffes, wenn Wiederholungen nötig werden, wenn nahe Zusammengehöriges in verschiedene Teile verzettelt wird. Nun hat aber in vorliegendem Schema 3 a. mit 2 b. die innerlichste Beziehung. Wie will man den pedantischen Herrn des Hauses schildern, ohne ihn auch als Lehrmeister von Frau und Kind zu zeigen? Das gehört zu einander; auseinandergebracht, gibt's Wiederholungen. Belege aus der Arbeit!

3 b. führt auf sein Verhältniß zur deutschen Litteratur;

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 37.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 41.



44. wie weit getrennt steht das von 1, mit dem es innerlich zusammengehört! Ferner ist in 3 b., soweit es die Politik anbelangt, schwerlich gerade Pedanterie zu finden; vielleicht die Grundanlage von dem, was, ausgeartet, Pedanterie wird. Man muß erst die Keime legen und sie dann in ihrer wuchernden Entwicklung zeigen.

Welches ist der durch 1. 2. 3. durchgehende, charakteristische einheitliche Geist, die grundlegende Kerneigenschaft des Mannes<sup>1)</sup>? — Es wird gezeigt, daß eine vernünftige Anordnung nur entstehen kann, wenn ausgegangen wird von einer Naturanlage, die durch verschiedene Entwicklungsstadien hindurch in der Luft verschieden einwirkender Umstände und Verhältnisse die oder die Modifikation angenommen hat.

Anlage zu ernster Beharrlichkeit, Gediegenheit und Würde.

Weitere Ableitung: Festhalten auch am Althergebrachten; Festhalten an der eigenen, mit Ernst und Fleiß geschaffenen Überzeugung. — Konsequentes Durchführen des Begonnenen; hie und da mit Härte. Ordnungsliebe, Sammelgeist, Sparsamkeit, Ökonomie, Lehrhaftigkeit, Pedanterie, Rücksichtslosigkeit<sup>2)</sup>.

Bei jedem dieser Momente treten Beispiele aus den verschiedenen Gebieten, in denen sich der Mann bewegte, hinzu. Jenes ist der Aufzug, dieses der Einschlag. Es sind Beispiele 1. aus seinem Familienleben, 2. aus seinen wissenschaftlichen und künstlerischen Beschäftigungen, 3. aus seinem politischen Leben. Diese Einteilung ist untergeordnet, nebensächlich; aus ihr wird je nachdem das Passende, Lehrreiche verwertet. Vgl. No. 36.

Ist die Anordnung so gemacht, so ist Einheit, Abgeschlossenheit, Fortschritt in dem Ganzen. Auch I und II treten enger zusammen: man muß das Äußere so zeichnen, daß es Spiegelbild dieses Inneren ist. Die Frankfurter Bürger sahen jene Eigenschaften des Mannes schon in Haltung und Mienen, Gang und Kleidung ausgeprägt.

Die Einteilung ruht offenbar auf einer Partitio oder Analysis<sup>3)</sup>; der Charakter ist jedenfalls zerlegt in die ihn konstituierenden Elemente. Letztere sind nach ihrer Ver-

---

<sup>1)</sup> Vgl. No. 19.

<sup>2)</sup> Vgl. S. 145, Anm. 2.

<sup>3)</sup> Vgl. No. 20.



wandtschaft in genetischer Entwicklung vorgeführt. Der 44. Umfang des Begriffes ist nur zur Illustration, zu „Belegen“ verwertet.

Welche Kategorieen sollen der Einleitung und dem Schlusse dienen?

Will die Einleitung den Gegenstand bedeutend, wichtig machen, so wird der Einfluss, den das gediegene, gefasste und strenge Wesen dieses Mannes auf die besten Eigenschaften des Dichters hatte, der an sich bedeutend ist, auf seine ruhige Klarheit, auf jene besonnene Erhebung über störende Wallungen und verzehrende Sentiments, den Inhalt abgeben. — Haben wir die Figur von vornherein auf diese Höhe gestellt, so dürfen wir den Leser am Ende mit der Vorstellung von der Pedanterie und Rücksichtslosigkeit des Alten nicht entlassen. Das hiesse nicht, das Angefangene abschließen, die Arbeit in Einheit halten. Wir müssen im Schluss auf die biedere Solidität des Mannes den Rückgang nehmen, müssen also das, was auch in den Ausartungen als der treffliche Kern des Wesens durchscheint, noch einmal aufgreifen und kehren damit zu dem einleitenden Gedanken von dem Einfluss des Vaters auf den Sohn — durch Vererbung und Erziehung — zurück. So ist die Abhandlung in einem Geist gehalten, gleichsam von einem Ring umschlossen, der den Gegenstand mit Höherem, Bedeutsamerem in Verbindung bringt<sup>1)</sup>.

Letzteres kann auch wohl dem Schluss allein als Aufgabe zufallen; die Rückwendung der Betrachtung auf die vorzüglichen Grundlagen des Charakters bleibt natürlich die Forderung. Eine Möglichkeit wäre auch, mit dem abstossenden Eindruck, den manche Züge des Mannes machen, zu beginnen und die Abfolge der Gedanken danach einzurichten, daß sich unter den Händen das Bild immer mehr erhellt, bis man zu dem tüchtigen Kern vorgedrungen ist, der sich hinter der rauhen Schale verbarg. In der Einleitung wäre in beiden Fällen als passender locus das Contrarium zu verwerten: der Vater ist bekannt; mehr denkt man an die Mutter, Frau Aja; Explikation (Belege!); aber, wenn auch, so — (Zwar — Aber)<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Vgl. S. 247.

<sup>2)</sup> Vgl. No. 41. 42.



44. Nachdem eine Arbeit so gründlich besprochen ist, wird einer ausgeführten Betrachtung höchstens noch eine bedürfen. Sie sei möglichst von der ersten verschieden. Der Lehrer muß auch sie Schritt für Schritt kritisierend zu dem hinüberführen, was er für das Richtige hält, was die Sache fordert. Ich gebe beispielsweise den „Plan“ noch einer unvollkommenen Arbeit an:

I. Äußere Lebensnachrichten.

II. Charaktereigenschaften:

1. Ernst, Trockenheit;
2. Fleiß, Sorgfalt;
3. Ehrgeiz, motiviert
  - a) durch die „Entschlossenheit“ (!) bei der Bewerbung um das subalterne Amt in Frankfurt,
  - b) durch die Aneignung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, um die Kinder zu spornen(!);
4. Ordnungsliebe;
5. Sparsamkeit;
6. Hartnäckigkeit.

III. Beschäftigungen, dem entsprechend:

1. Seine Sammlungen;
2. Erziehung der Kinder;
3. wie er sein Haus
  - a) ordnete,
  - b) baute;
4. Verhältnis zur Litteratur;
5. Politik.

Mängel dieser Anordnung: Die Eigenschaften sind nicht aus einander abgeleitet. Der Ehrgeiz ist kindisch „motiviert“ und ließe sich mit den übrigen Eigenschaften schwer oder gar nicht in Zusammenhang bringen. Die Belege, die im dritten „Hauptteil“ nachfolgen, sind tumultuarisch aufgezählt; das deutet schon an, wie sehr der Verf. selbst fühlte, daß dieser Teil dem zweiten an Bedeutung nachsteht; außerdem kann nicht jeder dieser Punkte unter III für sich zur Illustrierung aller unter II aufgezählten Eigenschaften dienen. Die Belege, das sieht die Klasse und nun auch der Verf. ein,



werden besser jeder Eigenschaft, zu der sie gehören, sogleich 44.  
beigegeben und untergeordnet. Es ist dieselbe verwerfliche  
Anordnung wie bei der Chrie, wo auch die Schlagkraft der  
Argumente, auf die es doch vorzüglich ankommt, durch die  
Selbständigkeit und Breite der folgenden äußeren Belege fast  
gelähmt wird. Dergleichen muß seinem Wert entsprechend  
untergeordnet werden. So kommen wir auch von dieser Seite  
auf den Plan, den Charakter durch die wohlgeordnete Summe  
der nach dem Prinzip der Steigerung in deterius aus-  
einander hergeleiteten und geschickt belegten Eigen-  
schaften zu entfalten: Partitio mit eingestreuten Beispielen aus  
dem Umfang!

Noch eine Bemerkung! Das Obige hat sie nahegerückt.  
Es ist passend, bei der Kritik die Ahnungen und Keime des  
Richtigen, die die Arbeit selbst enthält, zu benutzen, um  
daraus den Erweis dessen, was hätte geschehen müssen, zu  
gewinnen. Ein Schüler hat eine falsche Annahme gemacht,  
der Natur und Logik zuwider angeordnet: es wird sich meist  
im Folgenden rächen durch mannigfache Verrenkungen der  
Sache, die nur eine Auffassung, nur eine Darlegung erträgt,  
durch weitere logische Gewaltthaten. Bei falschen Voraus-  
setzungen, bei Verschiebung des wahren Sachverhalts kommt  
man bald in die Lage, sich widernatürlich zu decken und zu  
winden; man gerät entweder in wunderliche Konsequenzen, um  
in dem einmal eingeschlagenen Wege zu bleiben, oder man  
widerspricht sich. Setzt nun der Lehrer bei den Punkten seine  
Kritik an, wo des Verfassers gezwungene und gewundene Dar-  
stellung das beste Zeugnis wird für die Unnatur oder Unwahr-  
heit seiner Prinzipien oder seiner Anordnung, benutzt man die  
Widersprüche, in die er sich notwendig, wenn er die Verhält-  
nisse der Sache nicht richtig erkannt hat, verwickeln muß, so  
treibt man aus den Keimen, die in der Arbeit selbst liegen,  
das Richtige hervor; dies überzeugt am besten. Sollte jetzt  
noch Widerstreben eintreten, würde der Schüler schon durch  
das nun hervortretende stark abweichende Urteil seiner partei-  
losen Mitschüler, die der Wahrheit gern die Ehre geben, be-  
denklich gemacht werden; man kann ihn weiterem Nachdenken  
überlassen. Selten wird man unsanftere Mittel anzuwenden



44. haben. -- Aber nicht bloß am überzeugendsten ist diese Kritik, sie zeigt auch, wie gründlicheres, weiter geführtes Nachdenken auf dem Grunde des Erreichten den Schüler selbst hätte zu dem allein Richtigen führen müssen. Denn was der Lehrer mit seiner Arbeit macht, daß er die deutlichen Spuren der Incongruenz von Sache und Darstellung, sowie der Disharmonie der einzelnen Teile benutzt, um ihn nicht bloß an seinem Wege irre zu machen, sondern auch auf den wahren zu führen, das mußte er selbst fertig bringen. Wenigstens sollte er durch den Unterricht immer darauf gewiesen worden sein, Probleme, Widersprüche, Verlegenheiten zu sehen und zu lösen. Er wird künftig noch sorgsamer, gründlicher und nachdenklicher sein müssen.





THE  
SIP  
1740  
1740



Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin SW. 12.

# Der deutsche Aufsatz

in den oberen Gymnasialklassen.

Theorie und Materialien.

Zusammengestellt von

**Ernst Laas.**

Zweite Abteilung: Materialien.

Dritte Auflage, besorgt von J. Imelmann.

gr. 8°. (XII und 405 S.) Preis 6 Mark.

# Der deutsche Unterricht

auf höheren Lehranstalten

von

**Ernst Laas.**

Zweite Auflage, besorgt von J. Imelmann.

gr. 8°. (XII u. 412 S.) 8 Mark.

# Der deutsche Unterricht.

Eine Methodik für höhere Lehranstalten

von

**Rudolf Lehmann.**

Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage.

gr. 8°. (XIX u. 460 S.) Preis in Leinwand geb. 9 Mark.

# Übersicht

über die

# Entwicklung der deutschen Sprache und Litteratur.

Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten

von

**Dr. Rudolf Lehmann,**

Oberlehrer am Luisenstädtischen Gymnasium zu Berlin.

Zweite weitergeführte Auflage.

8°. (VIII u. 120 S.) Kart. 1,40 Mark.

# Themata und Dispositionen

zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen

im Anschluß an die deutsche Schullektüre

für die oberen Klassen höherer Lehranstalten

von

**Victor Rip,**

Professor am Realgymnasium zu Eberfeld.

**Erster Teil.** Ältere Zeit. Klopstock und seine Zeitgenossen. Lessing (Minna von Barnhelm, Emilia Galotti). Goethe (Gedichte, Iphigenie, Hermann und Dorothea). — gr. 8°. (XII u. 182 S.) In Leinwand geb. 3 Mark.

**Zweiter Teil.** Schiller (Die Künstler, Ideal und Leben, Das eleusische Fest, Wallenstein, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina, Tell). — gr. 8°. (XII u. 247 S.) In Leinw. geb. 3,50 M.

**Dritter Teil.** Lessing (Nathan der Weise). Goethe (Götz von Berlichingen, Egmont, Tasso). Schiller (Maria Stuart). — gr. 8°. (XI u. 202 S.) In Leinwand geb. 3 Mark.



































Laas, Ernst

Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen Theorie und  
Materialien

Bd.: 1

Berlin 1898

L.germ. 152 mb-1

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11023325-1